

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**CENTRO DE ARTES**  
**PROGRAMA DE MESTRADO EM ARTES VISUAIS**



**Narrativas lúdicas: quadrinhos e pedagogias inventivas**

**Fabrício Gerald Lima**

**Pelotas, 2015**

**Fabrício Gerald Lima**

**Narrativas lúdicas: quadrinhos e pedagogias inventivas**

Monografia apresentada ao Programa de  
Mestrado em Artes Visuais – Linha de Ensino e  
Educação Estética do Centro de Artes da  
Universidade Federal de Pelotas.

Orientadora: Profa Dra Nádia da Cruz Senna

Pelotas, 2015

Autor

Fabício Gerald Lima

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre  
em Ensino de Artes e Educação Estética,  
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes da  
Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 03/12/2015

Banca examinadora:

Profa. Dra Nádia da Cruz Senna (Orientadora).

Profa. Dra Úrsula Rosa da Silva.

Profa. Dra. Larissa Patron Chaves.

## **Agradecimentos**

Gostaria inicialmente de agradecer à Profa. Dra. Nádia da Cruz Senna, por ter sido minha orientadora na maior parte de minha trajetória de formação como um arte-educador e praticamente, uma co-autora na criação das Narrativas Lúdicas; à Profa. Dra Larissa Patron Chaves, por ter sido minha orientadora no processo de criação das Narrativas durante o curso de Especialização em Artes e por suas aulas essenciais durante o período da Graduação; à Profa. Ana Manuela Farias Régis (Mestre em Artes Visuais) e à Profa. Rita Patrícia de Lafores (Mestranda em Artes Visuais), que me permitiram trabalhar as Narrativas com sua turma de alunos, além de contribuir com importantes sugestões para o aprimoramento do processo de criação. Agradeço também à futura professora Diana Martins Kruger, pelo trabalho desempenhado como minha estagiária durante o processo de criação das Narrativas Lúdicas no IFSUL (Instituto Federal sul-Riograndense); à Profa. Dra. Úrsula Rosa por todos os livros e referências valiosas que me forneceu e ao Prof. Cláudio Tarouco de Azevedo, por suas reflexivas aulas sobre produção de vídeos. Por fim, agradeço ao apoio e companheirismo de minha amada esposa Luísa Helena Gayer Vaggetti e de minha família, colegas de faculdade e amigos ao longo de todo esse trajeto e também à todos aqueles que foram meus alunos, pois o valor de um professor de Artes é medido pela compreensão e expressão artística alcançado por seus pupilos. Muito obrigado à todos vocês.

## **Narrativas lúdicas: quadrinhos e pedagogias inventivas.**

**Resumo:** A pesquisa denominada como “Narrativas lúdicas: quadrinhos e pedagogias inventivas” aborda metodologias criativas destacadas como “narrativas lúdicas”, construídas dentro de práticas artísticas reflexivas de produção de Histórias em Quadrinhos com crianças e de ensino da História da arte com adolescentes. O objetivo, através da avaliação das práticas já realizadas, é ampliar a compreensão acerca de pedagogias inventivas, através da investigação de estratégias e metodologias de pesquisa-ação realizadas com o ensino de Artes em faixas etárias diversas. Para esse fim, a pesquisa destaca também o papel do professor-propositor, educador reflexivo segundo a descrição de Miriam Celeste e que atua dentro dos eixos propostos pelos estudos recentes da A/r/tografia; pesquisador que atua como educador experimentando produção e construção de conhecimento. A proposta utiliza como referenciais pesquisadores da área dos Quadrinhos como Waldomiro Vergueiro e Scott McCloud; as questões e resultados apresentados por arte-educadores em torno dos processos de desenho infantil como Rosa Iavelberg e Edith Derdik; de estética visual e da contextualização cultural, visual e afetiva do conhecimento, fundamentada por teóricos da cultura visual, autores dos estudos sobre gênero e defensores da construção de uma atitude crítica na inserção de novas tecnologias de comunicação e ensino da arte como Fernando Hernandez, João Francisco Duarte Jr, Marly Meira, Belidson Dias, Marilda Oliveira e Guacira Lopes.

**Palavras-chave:** Estética; Lúdico; Histórias em Quadrinhos; pedagogias inventivas; arte-educação.

**Sumario:** La investigación referida como "Narrativas lúdicas: Quadrinhos e pedagogias inventivas" aborda metodologías creativas destacadas como "narrativas lúdicas construído en las prácticas artísticas de producción de Comics con los niños y con adolescentes en la enseñanza de la historia del arte. El objetivo, mediante la evaluación de las prácticas ya emprendidas, es ampliar la comprensión de los métodos de enseñanza, de la invención a través de estrategias y metodologías de investigación-acción realizados con la enseñanza de las artes para diferentes grupos de edad. Con este fin, la investigación también pone de relieve el papel del profesor-autor, educador reflexivo como se describe por Miriam Celeste y actuar dentro de los temas propuestos por los estudios recientes de A/r/tografía; investigador que actúa como educador experimentando la producción y la construcción del conocimiento. La propuesta utiliza como investigadores de referencia en el campo de los comics como Waldomiro Vergueiro y Scott McCloud; las cuestiones y los resultados presentados por los educadores de arte acerca de los procesos de dibujo de los niños como Rosa Iavelberg y Edith Derdik; estética visual y el contexto cultural, el conocimiento visual y afectiva, con base en teórico de la cultura visual, los autores de los estudios sobre género y defensores de la construcción de una actitud crítica en la integración de las nuevas tecnologías de la comunicación y la educación artística como Fernando Hernández, João Francisco Duarte Jr, Marly Meira, Belidson Dias, Marilda Oliveira y Guacira Lopes.

**Palabras clave:** Estética; Juguetón; Comics; pedagogías inventivas; la educación artística.

## **Sumário**

<b>Introdução</b>	07
Capítulo 1: Narrativas lúdicas: reflexões e referenciais	10
1.1: As Narrativas lúdicas pela A/r/tografia	27
Capítulo 2: Narrativas lúdicas no ensino de Histórias em Quadrinhos	32
2.1: Boneco de pauzinho nos processos do desenho infantil	32
2.2: O método de Boneco de pauzinho	40
2.3: O lúdico em Boneco de pauzinho	44
2.4: As questões sociais da criança nas narrativas lúdicas	49
Capítulo 3: As narrativas lúdicas em torno das questões de gênero.	59
3.1: Gênero em Boneco de pauzinho	59
3.2: Criação de metodologia autoral de Quadrinhos para questões de gênero nas séries iniciais	63
3.3: As aventuras da Super-Princesa: Os Quadrinhos reflexivos das meninas	68
3.4: As aventuras do Rei Porrada: Os Quadrinhos reflexivos dos meninos	74
3.5: Resultados e conclusões	82
Capítulo 4: A História Lúdica da Arte: pedagogias inventivas com adolescentes no Ensino Médio	88
4.1: A experiência	89
<b>Considerações Finais</b>	128
<b>Referências</b>	131
Apêndice 1 - Modelo de Boneco de pauzinho.	
Apêndice 2 - Modelo de Super-Princesa e Rei Porrada.	

## **Introdução**

O estudo das narrativas lúdicas teve seu início com os processos de adaptação da linguagem dos Quadrinhos para as séries iniciais com práticas de ensino de Histórias em quadrinhos, onde desenvolvi a primeira pedagogia inventiva a ser denominada como narrativa lúdica: a prática de Quadrinhos chamada “Boneco de pauzinho – Aventuras no mundo das HQs”. A prática é um processo lúdico de adaptação da linguagem compositiva das HQS para crianças entre 6 a 9 anos de idade, com a produção simplificada de uma HQ infantil que fala sobre como funciona uma HQ. Embasado em estudiosos que defendem a aplicação de Quadrinhos na educação em diversas áreas do conhecimento (entre elas, as Artes) como Waldomiro Vergueiro (2006/2009) e Scott McCloud (2006); autores que trabalham a reflexão em torno dos processos de expressão visual infantil e a postura do educador-propositor na transmissão de conhecimentos como Rosa Iavelberg (2008) e Edith Derdik (1989) e por fim; os estudiosos da Cultura Visual como Fernando Hernandez (1998/2007) e João Francisco Duarte Jr. (2001/2012) que discutem o impacto da cultura visual nos processos educacionais, esse processo de criação foi desenvolvido como parte da pesquisa de graduação em Ensino de Artes (Licenciatura).

A narrativa lúdica de Boneco de pauzinho constou como objeto de pesquisa também na Especialização em Ensino de Artes, onde foi discutida a potencialidade do método em contextos educacionais diversos como ensino público e ensino particular, além de refletir sobre questões sócio-culturais abordando o lúdico através do universo sensível infantil como proposto por autores como Marly Meira (2010/2014) e Míriam Celeste (2006). A prática também figurou em formato oficina, disponibilizada em cursos particulares de desenho para crianças e também em uma iniciativa da Secretaria de Educação de Pelotas, disponibilizada como oficina direcionada aos professores da rede municipal de Ensino Fundamental.

Nos cursos particulares de desenho infantil, desenvolvi a segunda narrativa lúdica, a qual denominei “As aventuras de Super-Princesa e Rei Porrada”. É uma pedagogia inventiva, onde pude discutir e buscar desconstruir alguns

estereótipos de gênero presentes nas minhas práticas de Quadrinhos com crianças. Mantendo a produção de uma HQ como objeto final resultante, o objetivo é o de fazer as crianças refletirem de uma forma lúdica sobre como meninos interpretam meninas e como as meninas interpretam os meninos, para dessa forma facilitar processos criativos coletivos, independentes de diferenças de gênero.

Construída para funcionar com mesmo pressuposto estético do Boneco de pauzinho, a prática buscou aprofundar ainda mais o caráter lúdico da proposta de Quadrinhos, evocando também o lúdico dos jogos em um processo de hibridismo que uniu os conceitos básicos de RPG<sup>1</sup> (Role-Playing Game) com elementos de fabulação e jogo para a construção da segunda narrativa lúdica de Quadrinhos. A narrativa de “Super-Princesa e Rei Porrada” tem o propósito de estimular as escolhas das crianças na construção da identidade, dadas a ver nos seus Quadrinhos e gerando indagações e reflexões em torno dos estereótipos de gênero que a sociedade tende a inserir em seus processos criativos. Para este fim, utilizei como fundamento teórico os estudos sobre questões de gênero, principalmente os estudos focalizados nas questões sobre diferenças de gênero no ambiente escolar infantil, de autores como Fernando Hernández (2007) que evidencia as questões do gênero em seus estudos sobre a cultura visual e de autores diretamente ligados ao estudo do gênero, como Guacira Lopes Louro (2012); Suzana Rangel Vieira da Cunha (2010); Luciana Borres Nunes (2010); Kevin M.Tavin e David Anderson (2010). A prática figurou ainda como oficinas direcionadas a crianças de escolas públicas, com idades variantes entre 6 e 14 anos e consta como objeto de pesquisa pela primeira vez nesta proposta junto ao Mestrado em Artes Visuais, atuando na linha de Ensino de Arte e Educação Estética.

A “História Lúdica da Arte” acabou por ser a terceira narrativa lúdica, criada em meio a uma experiência de seis meses como professor de Artes para 11

---

<sup>1</sup> Jogo de interpretação, onde os jogadores assumem os papéis de personagens e criam narrativas colaborativamente dentro de um sistema pré-determinado de regras, com as escolhas dos jogadores determinando a direção da trama desenvolvida. Geralmente, os RPGs são jogos mais colaborativos e sociais do que competitivos, estimulando a imaginação sem limitar o comportamento do jogador a um enredo específico e pré-determinado.



turmas do Ensino Médio do Instituto Federal Sul-Riograndense (IFSUL)-Campus Pelotas. A narrativa coligou de forma lúdica teoria e prática artística em uma proposta de ensino da História da Arte desde a arte pré-histórica até a Arte Contemporânea. A proposta primou pela interatividade constante dos alunos, com o caráter lúdico desta vez adaptado para interagir com o pensamento de estudantes adolescentes. Os resultados das narrativas lúdicas apresentam e ressaltam como pretendido por esta pesquisa, a importância dos estudos sobre Cultura Visual, fortemente presente dentro do cotidiano dos adolescentes e crianças, buscando aprofundar o conhecimento na área, enfatizando aspectos lúdicos, estéticos e filosóficos. Interessa também refletir sobre a versatilidade e flexibilidade do arte-educador frente às suas práticas, diante das diferentes situações didático-pedagógicas cotidianas.

O trabalho se inicia com o estudo das narrativas lúdicas a partir de meu envolvimento com a linguagem dos quadrinhos. Resgato a experiência sensível diante do objeto, realizo leituras estéticas e reflexões sobre metodologias que busquem estimular o potencial criativo infantil. Trago a reflexão sobre a abordagem emergente da *a/r/t ografia*, método que prioriza as interações reais do pesquisador/educador com o objeto de pesquisa/prática educacional e valoriza a adoção de percursos autorais e flexíveis, em oposição ao rigor científico das pesquisas tradicionais (Capítulo 1). Na sequência, comparece a prática “Boneco de pauzinho”, com destaque para o repertório de interpretação da criança, considero as relações com o contexto imagético-cultural e discuto os aspectos lúdicos da proposta para o ensino e produção de Quadrinhos, voltada para as séries iniciais (Capítulo 2). Complemento com o desdobramento desenvolvido em “As aventuras da Super-Princesa e do Rei Porrada”. Com uma abordagem transdisciplinar e referenciada em autores da cultura visual, da Arte-educação, dos estudos em estética, filosofia e gênero, a narrativa lúdica aponta para as questões de diversidade e inclusão em práticas de construção coletiva em salas de aula (Capítulo 3). Para finalizar apresento a experiência com a História Lúdica das Artes, destacando as produções realizadas, explicitando aspectos da pesquisa e desdobramentos referentes às metodologias e avaliações diferenciadas (Capítulo 4).

## **Capítulo 1: A construção das narrativas lúdicas: reflexões e referenciais.**

A apreciação pelas histórias em quadrinhos surge na tenra idade, no início da infância; nesse período, a criança tem seu primeiro contato com essa linguagem que estabelece representações muito próprias e diversificadas da realidade, escolhendo com as quais irá estabelecer vínculos sentimentais. A partir dessas ligações, a criança produz suas primeiras reflexões e estabelece significados particulares sobre o mundo em que vive. Minha primeira experiência com a linguagem artística das Histórias em Quadrinhos, também se deu no período da infância, mais precisamente quando alcancei a idade de sete anos. A primeira HQ que eu conheci me capturou para esse mundo visualmente mágico, se estabelecendo como o primeiro passo no surgimento de minha paixão por esse tipo específico de estética visual.

Refletindo posteriormente sobre este primeiro momento, defrontei a experiência com os conceitos que eu vinha estudando no Mestrado em Artes, no tocante às questões sobre estética: a apreciação de uma história em quadrinhos (geralmente considerada “arte menor”) pode constituir uma experiência estética? Como a criança concebe a estética?

Baseado em meu conhecimento sobre os Quadrinhos, referenciado pelos estudos de autores como Waldomiro Vergueiro (2006/2009) e Paulo Ramos (2009), eu posso dizer que as HQs funcionam como uma forma lúdica de representação da realidade, estimulando a criação das faculdades de interpretação e comparação das crianças, devido ao jogo intrínseco existente entre imagem e texto. “Jogo” é uma palavra-chave quando se trata de Histórias em Quadrinhos, uma vez que: a leitura, produção e fruição dos quadrinhos articulam aspectos lúdicos inerentes às narrativas.

Os Quadrinhos fornecem modelos de identificação para as brincadeiras e jogos das crianças, com seus personagens, contextualizações e imaginários que se aliam e comparecem em outras mídias e atividades, como nos jogos eletrônicos, filmes, animações e livros. Antes disso, nas brincadeiras que

envolvem as atividades lúdicas com o ato de desenhar, a iconologia forjada por esse universo se faz presente, constante e intensamente.

A linguagem dos quadrinhos também esteve presente em minha infância, não somente nas páginas das revistinhas em formatinho que eu consumia, mas nas brincadeiras com amigos onde brincávamos com as *action figures*<sup>2</sup> baseadas nos personagens dos comics norte-americanos ou simplesmente em brincadeiras de interpretação onde fazíamos às vezes de Batman, Superman e Homem-Aranha. Esses fatos, entre muitos outros, nos autorizam a constatar que: apreciar, produzir, fruir e também colecionar quadrinhos constituem uma experiência estética em si. É certo que a linguagem lida com códigos que articulam visualidades, narrativas e representações que acabam por levar a criança a estabelecer relações expandidas com os quadrinhos. O imaginário e o domínio de alguns códigos faz com que queiram produzir suas próprias histórias em quadrinhos, buscando compartilhar suas experiências estéticas com os demais. Mas, ao buscar refinar seus conhecimentos, muitas vezes, a criança esbarra na complexidade presente no processo de construção de Histórias em Quadrinhos. Fator que desencadeia o afastamento das crianças das HQs e do ato de desenhar, em função das comparações e críticas que faz as suas tentativas de imitação dos modelos.

O gosto pelos Quadrinhos avança pela adolescência e alcança a idade adulta (principalmente entre as gerações mais novas), predomina um público apreciador do gênero, que apresenta um repertório sofisticado. Porém, para a grande maioria (que deixou de acompanhar a produção), a linguagem se restringe ao universo infantil, assim como as brincadeiras e os jogos de interpretação. Dessa forma, a paixão infantil pelos Quadrinhos é subjugada pelos padrões estéticos vigentes na sociedade, e pelos padrões massivamente veiculados pelas redes de produção (norte-americana e japonesa). Eu pensava diferente e as experiências promovidas pelos jogos e brincadeiras inspiradas

---

<sup>2</sup> Bonecos de ação; brinquedos muito populares entre os meninos, por representarem personagens populares dos filmes, desenhos animados e histórias em quadrinhos. No meu caso particular, brincava com action figures de personagens Marvel (Homem-Aranha; Hulk); da DC Comics (Superman; Batman) e do universo de He-Man.

nos Quadrinhos me marcaram a ponto de estabelecer meus sonhos de vida profissional a partir desta paixão juvenil.

A ideia de arte como ilusão propicia a aproximação com o campo de ilusão do jogo. Considerando que, a união de quem compartilha o jogo estabelece aquele 'encantamento mágico' o qual, mesmo depois de o jogo acabado, não se dissolve. Esta força mágica parte desse 'mistério' que une um determinado grupo, pela consciência de ser aquela experiência única para os que dela partilharam. (LEITÃO, 1997, pág.12)

Isso me fez recordar de Capitão América número 1, a primeira revista em quadrinhos que li, aos sete anos de idade. Relendo a história, não pude deixar de estabelecer comparações entre a experiência estética, a trajetória de produtor independente de Quadrinhos e o fazer atual, como arte-educador, que se vale da linguagem das HQs para promover o conhecimento da Arte. Na análise que segue percebo o adulto, que ainda vibra ao reler essa primeira história em quadrinhos (que impactou sua infância), destacando as motivações e questionamentos que repercutem nas práticas como arte-educador.

“O herói fantasiado trava desesperada luta pela própria vida, em meio aos escombros de uma fábrica de ilusões. Seu inimigo, nada mais é do que ele mesmo, encarnado como um reflexo distorcido, criado por uma ciência profana como uma alternativa melhor do que o próprio ser (FIGURA 1). O herói, um homem preso em um tempo que não era o seu, trava combate consigo mesmo, como se não o fizesse sempre, independente dos ditames intervencionistas de uma ciência corrupta, porém genial. Ao término de tudo, o herói vitorioso se auto-afirma como, realmente, ele mesmo; é percebe que muito ainda terá de enfrentar em um mundo que o considera um anacronismo e que pretende fazer valer contra ele, uma ciência inacreditável, mas limitada pelos seus próprios propósitos escusos”.



**FIGURA 1:** Cena de Capitão América 1 da Editora Abril (1979), que adapta a revista norte-americana *Captain América* 100 (1968) da Marvel Comics. Roteiro de Stan Lee; arte de Jack Kirby e arte-final de Frank Giacoia. Disponível em: <http://sebodojoe.blogspot.com.br/2011/07/capitao-america-n-1-editora-abril.html>

A sinopse que apresentei de minha primeira HQ, como mencionei, reflete minha trajetória, enquanto indivíduo que amava um processo estético e que muitas vezes, se viu tolhido e censurado pelos próprios conceitos que envolviam esse processo. Em decorrência dessa censura, muitas vezes tecia de forma errônea meus próprios conceitos em relação à estética. Para mim, a estética estava diretamente relacionada ao conceito de “belo”; e, “belo” era aquilo que a grande maioria considerava como tal, a “estética” reunia o conjunto de tudo que era “belo”. Eu não estava de todo errado, pois essa compreensão vigorou e foi parâmetro para classificações e valorações no campo da estética. O que mudou foi o alargamento e flexibilidade de concepções, aquilo que é percebido como belo por um grupo, acaba por delinear *uma* estética, mas não *toda* a estética.

Através da discussão entabulada por Miriam Celeste<sup>3</sup>, em torno do que faz uma experiência ganhar qualidade estética, tomei conhecimento dos gestos formadores que estão presentes tanto no processo de criação do artista quanto

<sup>3</sup> **Entrevistas: a inquietude de professores-propositores** in *EDUCAÇÃO*. Ed. 2006 – Vol. 31 – No. 02.

no processo de apreciação pelo espectador. Gestos capazes de indicar uma qualidade presente na obra, estabelecendo conexões entre o artista e seu público, sendo dessa forma reconhecida como experiência estética. O mesmo se dá no processo de ensino, dada a relação existente entre educador e estudante.

Os estudos de Miriam Celeste Martins se referenciam em Dewey (1949), que considerava a experiência estética como uma experiência vivida de forma integral; seja a experiência algo intelectual, prático ou artístico. Para Dewey a experiência é estética, quando nela se encontram presentes: ação, sentimento e significação. O mesmo se dá nos processos de ensino e de pesquisa, dada a relação existente entre educador e estudante; pesquisador e o objeto de seus estudos. Sendo assim, considero minha primeira experiência com os Quadrinhos como uma experiência estética, pois reconheço a integralidade do processo. Aquele mundo surreal de cores e movimentos insinuados me fascinou, com uma linguagem bidimensional que emulava o tridimensional e cuja significação o tornava maior. A narrativa apresenta conceitos que conjugam o maravilhoso, quase divino, com o fundamentalmente humano; os dramas e dilemas da vida estavam ali, transfigurados no nível dos mitos e elaborados para atingir e sensibilizar o público infanto-juvenil.

Nesse processo humano de elaborar o conhecimento, jogando com o sensível e o inteligível, os signos que nos conduzem à significação são de diversos tipos, com suas maneiras peculiares de operação. Tem-se, na base de tudo, os signos linguísticos, a linguagem, com o seu modo conceitual de atuação, sistema esse por meio do qual nosso grupo social nos educa e nos “humaniza”, digamos assim. Decorrentes dele todos os outros sistemas de signos foram sendo elaborados: a matemática, a química, a geometria, a física etc., os quais constroem essencialmente o conhecimento inteligível. Contudo, criamos também sistemas de significação com outros modos operativos, feito aqueles presentes nos mitos, na poesia, na música, na arte em geral. Tais sistemas estéticos de significação possuem uma maneira própria e peculiar de funcionamento, auxiliando-nos a perceber elementos de nossa dimensão sensível (corporal e emocional) de maneira diversa daquela possível com o uso dos sistemas inteligíveis, conceituais. Assim, a arte nos ajuda a significar o mundo e a existência, iluminando e desvelando aspectos não plenamente acessíveis ao conhecimento inteligível. (DUARTE JR, 2012, p. 363)

Na infância imitei os personagens e histórias que eu gostava; na adolescência, busquei a expressão pessoal por meio dos quadrinhos, com personagens autorais reflexivos. Esse foi o meu primeiro passo na tentativa de me tornar um produtor de Histórias em Quadrinhos e minhas primeiras experiências com o desenho e a produção autoral de Quadrinhos fizeram com que eu me deparasse com minhas primeiras “barreiras estéticas”. Eu me sentia constantemente limitado, devido a questões levantadas por terceiros: “Seu desenho não se aproxima do utilizado nas HQs vendidas em bancas”; “Porque não produz algo dentro do estilo vigente no mercado?”; “Você deve desenhar no computador, pois o desenho tradicional não tem mais valor”.

Estudando Jimenez (1999), que declara que a estética, nas Artes, é percebida como um “sistema de regras” (similar à ética, por exemplo); percebi que existia todo um pensamento estético padronizante em torno da linguagem visual pela qual me apaixonei. Um padrão cambiante, que reduzia meus esforços criativos, mesmo que dotados de toda a minha paixão infantil. Retomando a sinopse de minha primeira HQ, eu me sentia como o Capitão América daquela história: o mundo avançava e determinava como seria a evolução de tudo, eu era o anacrônico, que seria substituído por uma engrenagem mais eficiente pela roda do sistema (FIGURA 2).



**FIGURA 2:** Cena de Capitão América 1 da editora Abril (1979), que adapta a revista norte-americana Captain América 100 (1968) da Marvel Comics. Roteiro de Stan Lee; arte de Jack Kirby e arte-final de Frank Giacoia. Disponível em:

<http://sebodojoe.blogspot.com.br/2011/07/capitao-america-n-1-editora-abril.html>



Minhas experiências posteriores foram apontando o caminho. No começo da vida profissional, busquei ensinar crianças e adolescentes a produzirem suas próprias histórias em Quadrinhos. Esbarrei e enfrentei várias problemáticas, como o dilema de ministrar oficinas em caráter “assistencialista”, com práticas soltas, sem a necessária continuidade para alcançar um trabalho mais aprofundado, dentro dos mecanismos de produção de quadrinhos, ainda driblando a falta de recursos e materiais necessários para a execução dos projetos. Na sequência, priorizei cursos com continuidade, porém outras dificuldades se instauraram, detectei que o diferencial do potencial expressivo de acordo com a faixa etária, influenciava o processo do grupo. Eu trabalhava geralmente com turmas mistas de crianças e adolescentes em meus cursos de História em Quadrinhos. Existiam nesses processos, a desenvoltura e estilização (e também o desinteresse<sup>4</sup>) por parte dos adolescentes e a vontade de produzir quadrinhos das crianças que, frequentemente se desintegrava, devido a natural dificuldade expressiva frente aos modelos característicos da linguagem e a comparação inevitável que as crianças faziam com a produção dos adolescentes (FIGURAS 3 e 4).



**FIGURAS 3 e 4:** A estilização da figura segundo os padrões orientais e o desenho de personagens segundo o modelo anatômico clássico constituem bloqueios na prática infantil de Quadrinhos. Disponíveis em: <http://animesuteki.blogspot.com.br/p/ranma-12.html> e [http://en.wikipedia.org/wiki/Jim\\_Lee#mediaviewer/File:Batman\\_superman.PNG](http://en.wikipedia.org/wiki/Jim_Lee#mediaviewer/File:Batman_superman.PNG)

<sup>4</sup> Eu me refiro a “desinteresse” no sentido de que, entre os alunos adolescentes, muitos tinham facilidade com o traço e desenvolviam seus desenhos com base em estilos populares de HQ como os mangás japoneses, mas não possuíam o interesse por um maior aprofundamento nos conhecimentos da linguagem dos quadrinhos.



Outro agravante foi a tecnologia; em uma época medida pela velocidade do “clic” no ícone de uma tela de computador, que abre janelas, e páginas simultâneas, com links para diversas imagens já prontas e ao alcance virtual, o método tradicional e concreto de produção dos Quadrinhos desencadeia muito trabalho e pouca diversão (principalmente para as crianças menores).

Todas essas experiências e as reflexões decorrentes me fizeram perceber que também a minha postura como professor de Quadrinhos precisava de ajustes. Eu estava mais preocupado com os resultados do que com o processo em si; queria proporcionar aos alunos exercícios nos quais se reproduziam os esquemas pré-determinados da mídia, em vez de estimular os alunos para vivenciarem seus processos subjetivos de criação. Eu havia aceitado o padrão determinante e procurava reproduzir para meus alunos, aquilo que, no passado, havia tolhido meu próprio potencial criativo. Eu havia negado meu sentimento em relação à linguagem expressiva que eu amava e acabava por reproduzir seus conceitos mecanicamente, castrando criativamente tanto meus alunos quanto a mim mesmo. Era um fator de frustração para mim como professor e para meus alunos como criadores, a exigência da superação do erro, representado pela inabilidade dos meus alunos, em reproduzir de forma fidedigna, personagens e conceitos da linguagem de Quadrinhos. Era preciso mudar a forma de ensinar a construir HQs. Preferível isso a admitir ser impossível ministrar os conceitos de Quadrinhos a crianças e valorizar o potencial dos Quadrinhos como ferramenta de expressividade infantil. Principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em todas as escalas individuais e coletivas, naquilo que concerne tanto à vida cotidiana quanto à reinvenção da democracia – no registro do urbanismo, da criação artística, do esporte, etc. - trata-se, a cada vez, de se debruçar sobre o que poderiam ser os dispositivos de produção de subjetividade, indo no sentido de uma re-singularização individual e/ou coletiva, ao invés de ir no sentido de uma usinagem pela mídia, sinônimo de desolação e desespero. (GUATTARI, 1990, p.15)

Estudando autores como Marc Jimenez (1999), Edgar Morin (2000) e Michel Maffessoli (2008), descobri como essa padronização se encaixava dentro de conceitos como a modernidade, concebida como algo que está inevitavelmente

ligado a tudo aquilo que é recente e atual, se constituindo na expressão daquilo que é "moderno". Mas a arte que eu buscava desenvolver tanto em minha produção autoral quanto a que eu gostaria que meus alunos desenvolvessem em minhas aulas, era uma arte que representasse como concebíamos (eu e meus alunos) Histórias em Quadrinhos e como queríamos representar o mundo pela linguagem das HQs. E queríamos fazer isso desatrelado de valores impostos ao conteúdo visual. A necessidade pela expressão (principalmente no caso das crianças) se fazia maior do que o cumprimento de um padrão estético vigente.

Contudo, a arte não se contenta em estar presente, pois ela significa também uma maneira de representar o mundo, de figurar um universo simbólico ligado à nossa sensibilidade, à nossa intuição, ao nosso imaginário, aos nossos fantasmas. É este seu lado abstrato. Em suma, a arte ancora-se na realidade sem ser plenamente real, desfraldando um mundo ilusório no qual, freqüentemente - mas não sempre - julgamos que seria melhor viver do que viver na vida cotidiana. (JIMENEZ, 1999, p. 10)

Entre as crianças, a aceitação da linguagem dos Quadrinhos costuma ser expressiva, pois as crianças se encontram no período lúdico da infância, onde sua criatividade lhes permite não somente acompanhar as narrativas das HQs, mas também abstrair e criar em torno das Histórias em Quadrinhos. As crianças são tocadas pela linguagem, dado o sentimento que as HQs lhes proporcionam e dado também o sentimento que elas devotam a essas HQs. Além das técnicas formais do desenho e da narrativa, existe também o entusiasmo que faz as crianças lerem e vibrarem com a estética dos gibis, um impulso mais do que necessário para fazer com que essas crianças criem suas próprias Histórias em Quadrinhos. Era isso que eu almejava ensinar; era esse impulso criador oriundo da paixão por uma linguagem cultural que eu desejava estimular; compartilhar com as crianças.

Será possível traduzir em palavras o que toca nossa sensibilidade, é da alçada do afeto, suscita nosso entusiasmo ou nossa reprovação, comove-nos ou nos deixa indiferente? É uma pergunta que levanta outras: a que necessidade ou a que exigências responde esse desejo de transcrever em conceitos o que é da categoria da intuição, do imaginário ou da fantasia? Será preciso admitir a existência de uma pulsão linguageira que nos impeliria, de algum modo, a dizer o que é sentido, de maneira, por exemplo, a transmitir tal experiência a outra pessoa? O

reconhecimento do que qualificamos de belo, tanto na natureza quanto na arte, incitar-nos-ia a solicitar a aprovação alheia ou então sua desaprovação? (JIMENEZ, 1999, p. 18 e 19)

Se considerarmos a linguagem da arte (tal como descrita por Jimenez e Miriam Celeste Martins), devemos prestar mais atenção às leituras de mundo expressas não só pelas obras de arte, ou pelas manifestações culturais, mas também, pelos seus aprendizes, que buscam aprimorar a sensibilidade, alcançar sutileza e crítica em seu pensamento; não só através da linguagem verbal como pela linguagem visual.

Estas afirmações reverberam a importância do arte-educador, como descobridor e fomentador do potencial de cada um dos seus alunos, papel que devo desempenhar para que todos consigam a expressividade e valoração almejadas. Portanto, eu deveria aprender e também desenvolver novas formas de instigar esse desenvolvimento potencial de meus alunos, sem que estes se vissem marcados por “julgamentos estéticos”, como acontecera comigo. Como alerta Duarte JR. (2012), o diferencial de um verdadeiro educador ultrapassa o simples prover o aluno de técnicas diversas, está em propiciar uma reflexão sobre a arte e o papel que ela desempenha na sociedade.

Morin (2000) aponta que o desenvolvimento da inteligência se mostra inseparável do mundo da afetividade, pois o próprio processo de pesquisar, de conhecer é movido por curiosidade e por paixão. A afetividade, como diz o autor, pode asfixiar o conhecimento, mas também é seu papel fortalecer esse conhecimento. E foi o afeto, o sentimento que me impulsionou a aprender, a conhecer mais, para resolver essa problemática, persistente no ensino de (ou através das) Histórias em Quadrinhos para crianças.

O ensino e a produção de Quadrinhos marcam minha formação (desde a graduação, especialização, ao atual Mestrado), desenvolvi pesquisas baseadas na utilização dos Quadrinhos em sala de aula referenciado em autores como Waldomiro Vergueiro (2006/2009) e Paulo Ramos (2009).

Lendo sobre as teorias e experimentações desses pesquisadores, parecia absurdo eu não conseguir trabalhar as HQs com crianças em aulas de Artes, devido a estereotipação existente em torno do desenho infantil e a padronização imagética em torno do mundo dos Quadrinhos. A própria estrutura escolar, muitas vezes impõe limitações para o ensino das artes; pois quase sempre, o conteúdo programático é determinado e trabalhado conforme modelos estabelecidos e padrões de valores<sup>5</sup>.

Para vencer esses obstáculos busquei os estudos acerca do processo criativo e expressivo, avaliado através do desenho infantil conforme proposto por Viktor Lowenfeld (1977); Analice Dutra Pilar (2012); Mauren Cox (1995); Lúcia Helena Reily (1986/89); Manuel Cardoso e Manuela Valssasina (1988) e das arte-educadoras Rosa Iavelberg (2008) e Edith Derdik (1989). Trago as contribuições de Fernando Hernández (2000) em torno da utilização e reflexão sobre os signos da cultura visual contemporânea, como parte do conhecimento da sociedade sobre si mesma.

Esse repertório construiu o lastro para o desenvolvimento de estratégias capazes de libertar os alunos de auto-imposições à padrões estéticos deterministas; esclarecendo que toda forma de expressão visual é parte constituinte da ampla gama da cultura visual. Procurei adaptar meu processo de ensino de noções básicas sobre Histórias em Quadrinhos, de forma a contemplar o processo criativo infantil, de acordo com os estágios do desenho da criança proposto por autores como Analice Dutra Pilar e Viktor Lowenfeld.

A verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste. Opera o ir e vir incessante entre a instância lógica e a instância empírica; é o fruto do debate argumentado das idéias, e não a propriedade de um sistema de idéias. O racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional. A racionalidade deve reconhecer a parte de afeto, de amor e de arrependimento. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a

---

<sup>5</sup> Por “modelos estabelecidos” e “padrões de valores”, refiro-me, respectivamente a práticas com desenhos prontos para serem coloridos (com esquemas de cores definidos) em folhas mimeografadas e avaliações de educadores que, por exemplo, reprovam um aluno que pinte o céu em um desenho, de qualquer cor que não seja azul, ou o sol, de amarelo.

realidade comporta mistério. Negocia com a irracionalidade, o obscuro, o irracionalizável. É não só crítica, mas autocrítica. Reconhece-se a verdadeira racionalidade pela capacidade de identificar suas insuficiências (MORIN, 2000, p. 23)

Percebi que deveria simplificar técnicas, em prol da expressão, a fim de superar as limitações estéticas auto-impostas pelos estudantes e relacionadas com a própria cultura de massa que as produz. Para auxiliar as crianças no desenvolvimento dos seus mundos lúdicos, traduzidos em forma de quadrinhos, busquei o recurso mais básico para representação da figura humana – o boneco de palito, conhecido e facilmente reproduzido por qualquer criança. Como diz Hernandez (2007), as representações visuais estabelecidas pelos seres humanos se derivam do período do nascimento e discorrem por toda a vida, interagindo de acordo com as formas de socialização e aculturação de cada indivíduo.

Uma vez que as subjetividades são produzidas e transitam de maneiras reflexivas e corporificadas, a relevância das representações visuais adquire um papel fundamental. Não apenas por sua onipresença, mas pelo seu forte poder persuasivo: associam-se a práticas culturais (o que significa que fazem parte do que está acontecendo), vinculam-se a experiências de prazer (apresentam-se de forma agradável, com uma retórica visual e narrativa atrativa e trazendo satisfação) e estão relacionadas a formas de socialização (os sujeitos sentem-se como parte de um grupo com o qual se identificam).

Para além disso, as representações visuais têm a ver com a constituição dos desejos, na medida em que ensinam a olhar e a olhar-se, contribuindo para a construção de representações sobre si e sobre o mundo (aquilo que constitui a realidade). Um meio para compreender estas mudanças, que repercutem fortemente na educação, é “buscar aproximar-se, do ponto de vista de uma perspectiva crítica, às representações visuais a que se vinculam crianças e jovens”, prestando atenção especial a suas formas de apropriação e resistência. (HERNANDEZ, 2007, p. 31 e 32)

A forma como os sentidos humanos decodificam as imagens, observada por Merleau-Ponty (2006), está imbuída dos sentidos que os indivíduos atribuem a essas imagens; sentidos esses que acabam por se tornar a base da educação do olhar, permitindo ao ser humano conceber a cultura visual e a educação estética de um modo geral, mas valorizando seu próprio pensamento individual.

O boneco de palito foi o artifício utilizado para deslanchar todo um processo de expressão pessoal, que vai além de ser apenas uma simplificação das técnicas de desenho.

As crianças operam mental e socialmente em um padrão mais lúdico de concepção e interpretação da realidade; ao fazer esta reflexão, percebi que “lúdico” era uma palavra-chave que me faltava, pois verdadeiramente, meu objetivo real para com o ensino e prática de Histórias em Quadrinhos para crianças, sempre foi o de compartilhar o prazer de criar, de expressar, de comunicar pela estética das HQs. Sendo assim, o método de ensino deveria ter um caráter lúdico mais visível, mais presente junto ao ensino das técnicas de construção. A intenção não é transformar uma aula sobre HQs em uma brincadeira sem compromisso com o conteúdo das Artes, mas primeiramente, como professor de Quadrinhos, confessar perante sua classe de alunos, que sua paixão são os Quadrinhos e como você deseja, sinceramente, compartilhar com eles o mesmo desejo intenso pela criação através dessa linguagem.

Não vale dizer; então, que os estudantes não tem interesse e que não se esforçam, mas que é preciso encontrar formas de compreendê-los mediante relações de reciprocidade. O que não significa conceber a docência como espetáculo e o professor como um *entertainer*. O professor é um catalisador que cuida para que cada estudante esteja cada vez mais conectado, para que seja, cada vez mais, um participante ativo nessa relação que visa à aprendizagem. Neste sentido, o professor é mais um “DJ” do que um diretor de orquestra. (HERNANDEZ, 2007, p. 16)

Eu estava considerando que as crianças, diferentes da criança que eu mesmo fui, hoje concentram sua atenção em uma gama de temas diversos, tendo seus universos lúdicos conectados e estimulados por um vasto leque da cultura de massa no espaço de suas próprias casas. O crescente acesso das crianças aos produtos e as mídias de comunicação visual, certamente constitui um panorama promissor para a estimulação do lúdico, mas acaba sofrendo todo um processo determinista da sociedade, em como conceber os elementos da cultura visual por intermédio de interesses sociais e consumistas, como define Maffessoli (2005):

O corpo, a moda e a aparência são, no quadro maffesoliano, alguns dos componentes estruturais, ou mesmo constitutivos, da sociedade. Não à toa, são também três vértices importantes da publicidade e propaganda na contemporaneidade, sempre levando as pessoas a desejarem o reconhecimento dos outros; na maioria das vezes, pelos produtos da cultura de massa. (MAFFE SOLI, 2005, p. 112)

Frente a esse panorama, eu tinha consciência que teria de ser diferencial, se almejasse realmente superar a possível (e muitas vezes inevitável) falta de interesse por parte das crianças em abstrair em uma folha de papel. Teria de fazer valer, ao mesmo tempo, minha premissa original de superar o padrão estético dos Quadrinhos impressos e coloridos e; no rastro destes, teria também de lidar com o fascínio visual dos filmes em 3D e dos dinâmicos videogames.

Minha aposta, em termos de minha proposta para cultivar o lúdico das crianças, era totalmente na crença de que, por mais incrível do que a toda a fantasia gerada pela tecnologia possa parecer, esta ainda assim não será capaz de sobrepujar a fantasia da imaginação de uma criança. Era, sem dúvida, uma aposta arriscada, com grandes margens para o fracasso. Não só, eu teria de convencer crianças que, atualmente buscam crescer mais rápido, a desacelerar e buscar contemplar o mundo de uma forma que não precisa ser generalizada, como teria de lhes esclarecer que suas próprias concepções podem e *devem* fazer parte de toda a cultura visual que as cerca, livre de quaisquer processos de estereotipação.

Meu método parte do princípio de tratar as crianças como crianças, não buscando nestas uma postura de “mini-adultos”, como é freqüente no comportamento dos adultos. De forma implícita (em alguns casos, até mesmo de forma explícita) a sociedade contemporânea estimula, as crianças a se constituírem em “versões mirins” dos adultos; comportamento evidenciado pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação (TICs). Por outro lado, acaba se descuidando dos aspectos formativos articulados, construindo e inserindo ideologias consumistas e discriminatórias de forma precoce no caráter sócio-cultural das crianças.

Como atesta Morin (2000), o conhecimento não deve ser empregado somente em termos de utilidade prática, isento de qualquer análise de sua própria natureza; o conhecimento tampouco deve ser submetido a um padrão globalizante, eliminando suas particularidades, principalmente as de âmbito educacional. Mais do que questionar essas ideologias na formação infantil,

meu objetivo era desconstruir o padrão estético globalizador que limita a potencialidade criadora da imaginação infantil.

Se a massificação do pensamento é construída no início da infância, o mesmo pode se dar com a construção do pensamento reflexivo. Com essa base, criei a narrativa lúdica para o ensino de HQs, a qual denominei de “Boneco de pauzinho – Aventuras no mundo das HQs”.

A oportunidade para a primeira aplicação dessa metodologia se manifestou no período de estágio obrigatório no curso de graduação, em aulas ministradas junto a turmas do Ensino Fundamental. Optei por realizar o estágio com crianças do segundo ano, cujas idades variavam dos 6 aos 8 anos de idade, o período inicial que eu almejava trabalhar. Apliquei o método com uma turma de segunda série, no estágio em uma escola pública de classe média, e alcancei meu objetivo inicial, motivei as crianças a produziram Quadrinhos.

Um triunfo inicial não me bastava, pois era visível na escola escolhida, um maior contato com a linguagem das HQs dado o poder aquisitivo médio dos estudantes; era visível em todo o seu gosto pessoal por fantasia, manifestado fisicamente por seu material escolar e até mesmo Revistas em Quadrinhos e livros ilustrados trazidos durante o decorrer da prática pelos próprios alunos. Comecei a me indagar se o sucesso da prática não se devia em grande parte ao contato, aprofundado ou não com a linguagem dos Quadrinhos, um fator propiciado por questões de poder aquisitivo dos alunos que poderia se constituir determinante dentro de minha prática com estética lúdica para Quadrinhos.

Realizei mais duas experiências envolvendo meu método de ensino, com o diferencial de que, estas seriam diversas em termos de contexto econômico e social. Com este intento, as duas experiências foram realizadas, sendo uma executada em uma escola pública de periferia e a outra em uma escola particular de classe alta. Os estudantes da escola pública viviam em um contexto marcado por fatores agravantes, como altos índices de criminalidade e pobreza, comumente associados a estereótipos de preguiça e desinteresse



nas aulas de Artes de sua escola. Na contramão, os estudantes da escola particular possuíam toda uma infraestrutura para o ensino e desenvolvimento de projetos de Artes e eram considerados como perfeitamente aptos para uma prática de Quadrinhos, dado o seu consumo frequente das HQs e dos produtos relacionados.

Todas as determinações propriamente sociais, econômicas e políticas (poder, hierarquia, divisão de classes, especialização e, em nossos tempos modernos, tecnoburocratização do trabalho) e todas as determinações propriamente culturais convergem e sinergizam para encarcerar o conhecimento no multideterminismo de imperativos, normas, proibições, rigidezes e bloqueios. (MORIN, 2000, p. 27)

Com as experiências em questão, me foi novamente válida a perspectiva de arte-educadores como João Francisco Duarte Jr, aos quais somei os conhecimentos de Marly Meira (2010) e Dinorath do Valle (1970), sobre a educação mediada pelas relações de afetividade e de sensibilidade, no tocante à construção visual e estética do conhecimento e à postura e flexibilidade dos arte-educadores.

Concretizei meu objetivo com as novas experiências utilizando o método Boneco de pauzinho e superei a barreira estética das crianças em torno do desenho de quadrinhos. Independente das diferenças sociais e econômicas; as experiências, aliás, motivaram ainda mais as relações afetivas que eu estabelecia com meus alunos através dos Quadrinhos. Cada vez mais eu era partícipe, me colocando totalmente envolvido no processo de ensino.

Uma questão relevante me fez intervir e demandou novas investigações, buscar superar as diferenças de gênero existentes entre meninos e meninas nas salas de aula, no que dizia respeito à compreensão dos signos da cultura visual. Por “signos” da cultura visual infantil, me refiro a ícones preferidos e preteridos pelas crianças, dados os estereótipos geralmente associados a meninas e meninos no universo dos quadrinhos e de linguagens associadas como o cinema e a animação. Nas aulas de artes onde foram aplicadas as práticas de Boneco de pauzinho, pude comprovar a predileção dos meninos pelas fantasias de poder masculino promovidas pelas HQs e filmes e

animações dos “super-heróis” e a “preferência” das meninas pelas personagens femininas, designadas em sua maioria, como “princesas”. Pude perceber as distinções criadas pelas crianças com base nesse universo visual, ao qual adentram sem supervisão e se mostram vulneráveis diante de estratégias corporativas que buscam moldar suas personalidades devido a interesses comerciais.

A infância – e o adulto – atualmente está entrelaçada com a cultura do consumidor. As necessidades sociais e culturais das crianças se expressam e definem inevitavelmente através de suas relações com os produtos materiais e através dos textos midiáticos produzidos comercialmente que impregnam suas vidas. O significado da infância, como também da 'juventude', se constrói social e historicamente, e se trata de um processo onde o mercado comercial desempenha um papel cada vez mais importante. (BUCKINGHAM, 2002, p. 185)

Esses mesmos interesses determinam o “lugar” das crianças, classificando meninos e meninas com personagens e conceitos criados para estimular a criação de uma identidade consumista determinada por gênero. Meninos aprendem a valorizar personagens definidos como “fortes” e “implacáveis”, reflexos da postura definida pelo sistema capitalista, onde apenas o indivíduo “forte”, “rápido” e “esperto” tem chances de sobreviver. Já as meninas, são conduzidas a desenvolver elos deterministas com a estética visual da beleza feminina adulta, proliferada por personagens femininas que sutil ou abertamente valorizam um status submisso ao padrão de identidade masculina; como ser um “prêmio” para as conquistas do personagem masculino. Diante desse cenário distintivo, decidi extrapolar a prática “Boneco de pauzinho” com a inclusão de uma metodologia para meninos e meninas que denominei como “Aventuras da Super-Princesa e do Rei Porrada”.

Feita essa reflexão em torno dos motivos e fatores que me fizeram compor esta pesquisa, nos capítulos a seguir, exponho e esclareço os elementos e questões referentes a cada uma das metodologias autorais, para a melhor compreensão dos processos de criação das narrativas lúdicas de Quadrinhos em aulas de Artes.

### **1.1: As Narrativas Lúdicas pela A/r/tografia.**

Muitas vezes senti que o prazer, o sentimento, a paixão energética que comparecem na produção de minha Arte, fosse na produção ou ensino de Quadrinhos e/ou qualquer outro tipo de expressão visual, não significavam nada se não encontrassem eco na percepção da maioria. Novamente os estudos de Miriam Celeste Martins me apontam outros autores que iluminam o caminho, como Lya Luft (2004): “escapar, na liberdade do pensamento, desse espírito de manada que trabalha obstinadamente para nos enquadrar, seja lá no que for”. A partir de Luft, Martins discorre sobre a liberdade de pensamento, que pode nos fazer ousar caminhos diversos, a nos reinventarmos como peregrinos em busca do saber, da compreensão de nosso próprio caminho, mesmo em meio a tantos obstáculos e trilhas diversas. As reflexões de Martins me alertam para a compreensão expandida da realidade que me cerca, não significa o sacrifício da força que me move e, sim, o instrumento que a fará encontrar seu lugar; mesmo em um sistema determinista, pois o que é determinado pode muito bem ser questionado.

Nos preceitos da a/r/tografia (sobre a qual pautarei minhas narrativas lúdicas nesta proposta) a visão de Dewey, conforme apresentada por Míriam Celeste, sobre experiência estética também encontra reflexo. Para Belidson Dias (2007), as práticas do ensino de arte são comprometidas inteiramente com o objeto ou o artefato material denominado arte, mas raramente buscam a criação de estratégias, métodos ou modelos interpretativos que posicionem e valorizem o sujeito como elemento fundamental para a compreensão do contexto e criação da visão do espectador. Dado esse contexto, metodologias de pesquisa atualmente reconhecidas e cada vez mais bem aceitas na academia surgiram, a exemplo de arts-based forms of research, ABR, e arts-based educational research, ABER (ambas sem tradução literal para o português).

O argumento chave para estas metodologias é que elas, ao enfatizar a produção cultural da cultura visual, rompem, complicam, problematizam e incomodam as metodologias normalizadas e hegemônicas que são aquelas que estabelecem, formatam, conduzem, concebem e projetam o conceito de pesquisa acadêmica em artes, educação e arte/educação. A ABR

e ABER esperam deslocar intencionalmente modos estabelecidos de se fazer pesquisa e conhecimento em artes, ao aceitar e ressaltar a incerteza, imaginação, ilusão, introspecção, visualização e dinamismo.

Engajar-se em pesquisas utilizando ABR e ABER é um ato criativo em si e per si. O convite ao leitor, nessas metodologias, é diferente do apelo da pesquisa tradicional, pois está baseada no conceito de que o sentido não é encontrado, mas construído e de que o ato da interpretação construtiva é um evento criativo. (DIAS, 2007, pág.04)

A a/r/tografia se constitui em uma forma de ABER, tendo sua origem em cursos de pós-graduação ministrados por Elliot Eisner na Stanford University, nos Estados Unidos, entre as décadas de 1970 e 1980. O objetivo da a/r/tografia é o uso da arte como o elemento essencial para o desenvolvimento de pesquisas; dessa forma, a/r/tografia é uma forma representativa que privilegia tanto o texto quanto a imagem quando estes se encontram em processos de mestiçagem ou hibridização.

Na a/r/tografia saber, fazer e realizar se fundem. Eles se fundem e se dispersam criando uma linguagem mestiça, híbrida. Linguagem das fronteiras da auto etnografia e de gêneros. O artógrafo, o praticante da artografia, integra estes múltiplos e flexíveis papéis nas suas vidas profissionais. Não está interessado em identidade, só em papéis temporais. Vive num mundo de intervalos tempo/espaço, em espaços liminares, terceiros espaços, entre-lugares. Busca vários espaços, desde aqueles que nem são isso nem aquilo, àqueles que são isso e aquilo ao mesmo tempo. Busca diálogo, mediação e conversação. (DIAS, 2007, pág. 07)

Segundo Marilda Oliveira (2013), outra autora que pesquisa e defende a a/r/tografia, essas metodologias possuem como base o construcionismo que não considera o mundo por um prisma de âmbito universal, massificado ao introduzir o conhecimento através de processos de intercâmbio social. Porque o mundo se mostra determinado pela cultura, pela história ou pelo contexto social; onde o processo de aprender, conhecer, entender resulta de um processo ativo de cooperação e que as formas de compreensão estão conectadas com muitas atividades sociais, que sustentam e apóiam determinados padrões e excluem outros.

Dias concorda com o que se refere à “exclusão” nesses termos, principalmente em relação à produção textual dos professores e pesquisadores que buscam em suas experiências pedagógicas somente o “diamante bruto” da Arte, que será devidamente “lapidado” pelos meios de interpretação proporcionados por sua pesquisa, ignorando as vivências por trás dos “mineradores” desse diamante bruto: os estudantes. Quando penso que a a/r/tografia busca formas alternativas para infundir entendimentos e saberes que as pesquisas não podem ou não conseguem fornecer, penso que trabalhei de forma semelhante dentro dos processos educacionais contemplados por minha pesquisa. Que busquei gerar um sistema de troca, onde ofereci aos meus alunos, fossem crianças ou adolescentes, os conhecimentos artísticos envolvidos em ludicidade estes me responderam com sua perspectiva autêntica e desejosa de expressão.

Provoquei meus alunos a refletirem sobre o que davam como certo e a conhecerem o “incerto” na perspectiva de vias alternativas e dessa maneira, tornei provocativa minha pesquisa sobre meu próprio trabalho provocativo; dessa maneira, estava combatendo sem perceber a inadequação, distanciamento e deslocamento que podem existir entre a visão acadêmica e a produção artística pedagógica em sala de aula.

É um tipo de investigação de orientação qualitativa que utiliza procedimentos artísticos, sejam estes, literários, cênicos, visuais ou performativos, para dar conta de práticas de experiências nas que tanto os diferentes sujeitos (pesquisador, leitor, colaborador) como as interpretações sobre suas experiências revelem aspectos que não são visíveis em outro tipo de investigação. (OLIVEIRA, 2013, pág.05)

A incorporação das artes ao processo qualitativo das pesquisas é algo que vêm se tentando mais e mais há algum tempo, mas eu pessoalmente ainda não havia tomado conhecimento até uma maior divulgação durante o Mestrado em Artes. Inclusive um de meus autores referenciais desde a graduação, Fernando Hernández, em 2008 pesquisou amplamente sobre a a/r/tography e sua incorporação de novas formas de questionamento visual, performático, poético, musical e narrativo na investigação das pesquisas. Com base em sua pesquisa

Hernandez defende a arte como método, forma de análise, tema, ou até mesmo todos juntos na pesquisa qualitativa e o valor das artes ao considerar a utilização de desenhos, histórias, vídeos, fotografias, performances como elementos pessoais e coletivos da experiência cultural que deve ser o processo investigativo; assim como a interatividade do pesquisador com os fatores individuais e sociais daqueles que produzem os objetos da pesquisa, como reflete Oliveira (2013, pág.08 ):

Se a pesquisa se constrói durante o processo de pesquisar, seria oportuno que o pesquisador se reconhecesse como alguém que se constrói na investigação.

As metodologias, portanto, não são compartimentos estanques, capítulos a parte, embora suas definições, científicas ainda falem de coleta de dados, de sujeitos, de análise de dados, etc. Se concordamos que a metodologia se constrói na investigação, deveríamos explorar a natureza híbrida de uma abordagem metodológica. Reconhecer que cada pesquisa tem sua própria metodologia, sua própria história, uma história que também pode (e deve) ser contada.

Não me apresento aqui como um a/r/tógrafo assumido, pois vim a conhecer seus preceitos quando minha pesquisa já se encontrava próxima de conclusão, mas reconheço similaridades entre a/r/tografia e o meu trabalho em Artes; pois os a/r/tógrafos estão executando suas práticas pedagógicas e representando sua compreensão, integrando teoria, prática e criação através de suas experiências estéticas. Como afirma Oliveira, produzem sentido no lugar de fatos e dados.

Como os meus métodos artísticos, as minhas narrativas lúdicas foram criadas em campo, em meio aos processos educacionais com crianças e adolescentes, acredito que algumas das formas de interpretação e de operação em pesquisa educacional da a/r/tografia se mostrem presentes.

O questionamento incorporado na experiência, entrelaçado com as próprias percepções de mundo e de nós mesmos pelos alunos e também por mim como professor/pesquisador/propositor e a abertura para as multiplicidades desencadeadas pelos processos educacionais, que se mostram como antídoto para a previsibilidade e “segurança” (tanto do aluno quanto do educador)

dentro da sala de aula contemplando as contradições e as resistências corporizadas no questionamento dos estudantes. Isso esteve presente nos Quadrinhos que serviram pra mostrar às crianças que todos sabiam e podiam desenhar; nos Quadrinhos que questionaram os papéis dos meninos e das meninas para eles mesmos e na História da Arte que interagiu com o contexto visual dos adolescentes para melhor lhes ensinar a cronologia da expressão visual.

Todas essas prerrogativas foram consideradas por mim, como educador para construir métodos baseados no lúdico, juntamente com uma nova forma de interpretar e criar sentidos, a partir daquilo que estava experimentando, com base na vivência particular de cada aluno que já tive. Procurei lhes ensinar a superar seus limites e a ver além do superficial; a respeitar seu semelhante e respeitar a si mesmos. Nesse processo, cresci como educador e me tornei de certa forma um pesquisador que realizou sua pesquisa em meio à criação de sua própria didática; acompanhando os preceitos da a/r/tografia.

## Capítulo 2: As narrativas lúdicas no ensino de Histórias em Quadrinhos.

### 2.1 – Boneco de pauzinho nos processos do desenho infantil

Os bonecos de palitos (ou bonecos de pauzinho) constituem representações primárias da figura humana, cuja origem data da época dos neandertais. O boneco de pauzinho é o primeiro esquema estrutural da figura humana (FIGURA 5) identificado na Arte Rupestre; os desenhos foram realizados em rochas e nos interiores de cavernas pré-históricas, com materiais variados como sangue, carvão, linfa de árvores, excrementos, barro, minerais e corantes naturais extraídos de plantas. A manifestação está associada à necessidade de expressão e comunicação humana, e esses desenhos revelam modos de percepção de si e de mundo.



**FIGURA 5:** Boneco de palito na pintura rupestre. Disponível em: [http://relatos-sjc.blogspot.com.br/2011\\_03\\_01\\_archive.html](http://relatos-sjc.blogspot.com.br/2011_03_01_archive.html)

O boneco de pauzinho (ou boneco de palito) consiste em uma representação simples e estilizada da figura humana que permanece na cultura. Quando as crianças realizam seus desenhos iniciais se valem do esquema ancestral (e



muitos adultos por aí), pois eles oferecem uma representação universal, que traduz de forma eficiente a complexidade das formas humanas.

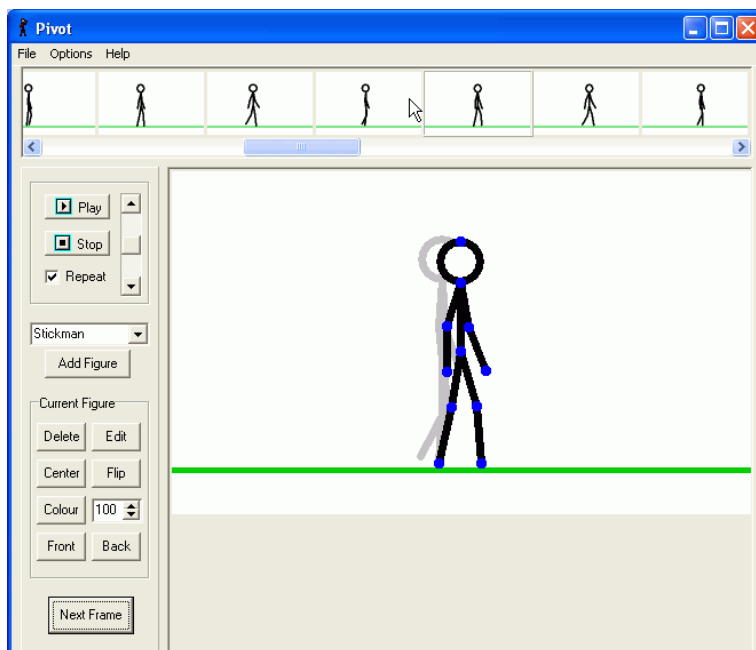
Segundo Cox (1995, p.37) “uma das primeiras formas reconhecíveis que as crianças desenham é a figura humana”. Neste esquema representativo, são utilizadas apenas linhas retas, em direções variadas para a representação do corpo e um círculo para representar a cabeça. A composição da cabeça, geralmente reúne aspectos simplificados do rosto humano como olhos (representados por um par de círculos) e boca (uma linha), usados para representar emoções. São raros os casos em que os bonecos de pauzinho são construídos com nariz, e quando ocorre, é utilizado apenas um ponto para sua representação. Nesta fase do desenvolvimento gráfico infantil, designado por Piaget como a fase do Realismo intelectual (entre as idades de 4 a 10 anos), a criança desenha aquilo que sabe sobre o mundo, mais do que aquilo que vê do mesmo.

O boneco de palito é uma forma de representar tudo aquilo que a criança sabe sobre a figura humana. Esse conhecimento é mediado pelas dificuldades das crianças, nessa fase, em desenhar objetos tridimensionais (objetos e figuras com volume) como o corpo humano; assim sendo, as crianças, em seus desenhos livres da figura humana, se utilizam e promovem as representações simplificadas pelos adultos:

Pensamos geralmente que uma cabeça, um corpo, pernas e braços são essenciais e às vezes suficientes para representar uma pessoa completa. Por convenção a cabeça é uma forma redonda e fechada e os braços e as pernas são linhas únicas ou regiões alongadas. O tronco é geralmente redondo ou oval, ou talvez uma linha vertical como uma figura de palitinho. Às vezes os traços do rosto são incluídos nas figuras esquemáticas, mas geralmente não acrescentamos detalhes como as mãos e pés (COX, 1995, p.42).

Os bonecos de palito são personagens populares entre as crianças, fazendo parte do aspecto lúdico da infância, presente em brincadeiras que envolvem desenho e escrita como o jogo da forca, assim como nos processos criativos

de seus desenhos iniciais. E esse aspecto lúdico encontrou também seu lugar em meio à modernidade tecnológica, com o boneco de palito sendo utilizado em aplicativos de desenho na internet como o aplicativo para animação “Stick Fighter<sup>6</sup>” (FIGURA 6). Também existem *games* com bonecos de palito para *smartphones* e *tablets*, como *Cartoon Wars: Gunner+* (FIGURAS 7 e 8), onde o jogador é um boneco de palito que deve sobreviver e enfrentar batalhas contra hordas de inimigos-palitos.



**FIGURA 6:** imagem do aplicativo “Stick Fighter”. Disponível em: <http://ever-downs.blogspot.com.br/2011/02/pivot-stickfigure.html>

---

<sup>6</sup> Aplicativo que ensina como criar animações no estilo stick figure, sendo possível inserir personagens e objetos, além de criar movimentos.



**FIGURA 7:** Imagem do game “Cartoon Wars: Gunner+”.



**FIGURA 8:** Imagem do game “Cartoon Wars: Gunner+”.

Disponíveis em: <http://www.148apps.com/reviews/cartoon-wars-gunner/>

O boneco de palito também ganhou visibilidade no cinema de animação, inclusive no cenário nacional, com destaque para a produção *O menino e o mundo* (FIGURA 9), onde o protagonista infantil tem sua composição inspirada na estrutura do boneco de pauzinho.



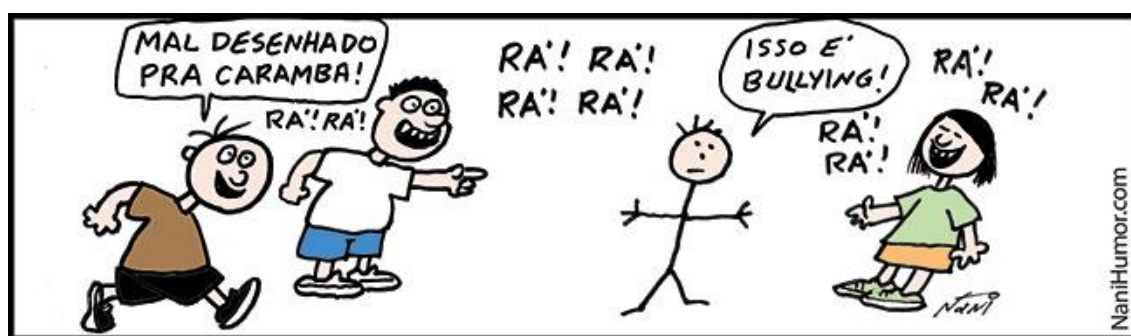
**FIGURA 9:** Cena de “O menino e o mundo”. Disponível em: <http://comkids.com.br/o-menino-e-o-mundo/>

Em termos de utilização pedagógica, o boneco de palito pode ser encontrado em várias áreas do saber. No estudo de matemática comparece para fixar o conteúdo relacionado a geometria e ângulos, identificando inclinações e classificação quanto a sua abertura (no boneco reconheceram alguns ângulos e os classificaram em reto, agudo ou obtuso), alunos do 6º ano montaram um boneco utilizando palitos e massinha de modelar (FIGURA 10). O boneco também pode ser encontrado em exemplos curiosos e lúdicos de como se estudar os elementos químicos (FIGURA 11).



**FIGURAS 10 e 11:** Boneco de palito confeccionado para prática de matemática e boneco de palito desenhado para exemplificar conhecimentos de Química. Disponíveis, respectivamente em: <http://betporto.blogspot.com.br/p/tridimensional-jornal-e-barbante-apos.html> e <http://www.tabacudo.com.br/index.php/2010/05/boneco-de-palitos-para-quimicos/>

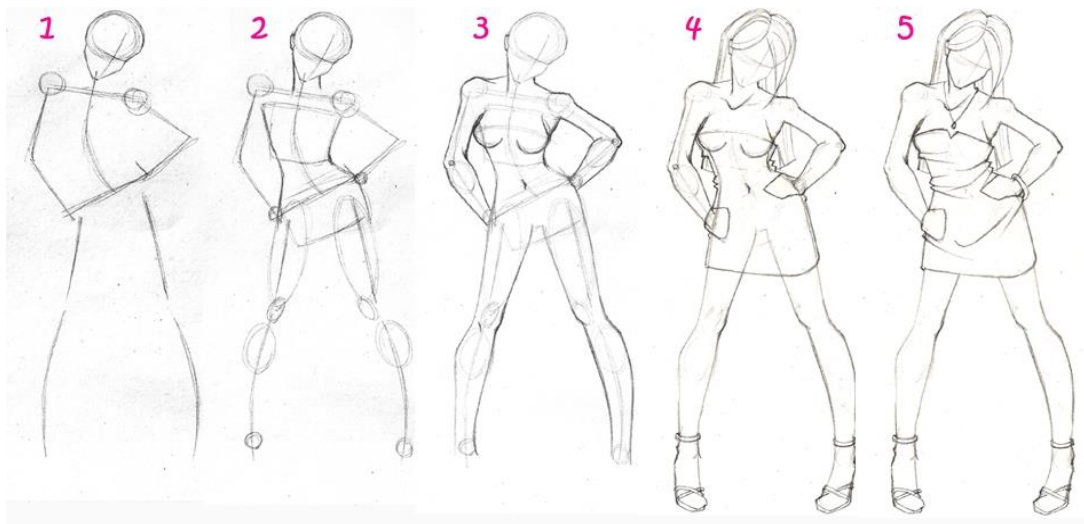
Nos quadrinhos, geralmente, o boneco de palito acaba por ser relegado ao período infantil ou associado ao estigma de “desenho mal feito” (FIGURA 12) quando utilizado na adolescência ou na vida adulta.



**FIGURA 12:** Charge do cartunista *Nani* sobre preconceito para com o boneco de palito.

Disponível em: <http://www.nanihumor.com/2011/03/isso-e-bullying.html>

O boneco de palito também é concebido como um “esboço”, tendo vários desenhistas (eu, inclusive) que se valem dessa estrutura básica para compor desenhos mais complexos (FIGURA 13).



**FIGURA 13:** Construção de desenho de figura a partir do esquema de boneco de palito.  
Disponível em: <http://www.arcasdearte.com/2012/09/desenhando-partir-da-vida-mulheres.html>

Atualmente, é possível encontrar histórias em quadrinhos protagonizadas por bonecos de palito. Como no caso da tira online Proféticos (FIGURA 14), onde se brinca com a condição natural de esboço do boneco de palito.



**FIGURA 14:** Trecho da tira *Proféticos*, onde em texto metalinguístico, o autor discute com seu personagem (um boneco de palito) sobre sua condição de “esboço”. Disponível em: <http://profeticos.net/comic/o-fim-da-fase-de-boneco-de-palito-3/>

É famoso também o *minicomic* The Amazing Cynicalman (FIGURA 15) do norte-americano Matt Feazell, onde o boneco de palito é utilizado como estilo expressivo, como elemento de comicidade, em uma história em quadrinhos sarcástica e mordaz.



Cynicalman descobre as consequências do exercício da liberdade. Feazell dá personalidade aos seus simples bonecos palito através de expressões faciais pitorescas, além de chapéus, gravatas e outros acessórios cômicos. (MAZUR & DANNER, 2014, p.196).



**FIGURA 15:** Tira de 2013 de Amazing Cynical Man, onde Matt Feazel parodia a Revolução Norte-americana com seus cínicos bonecos de palito. Disponível em: <http://www.cynicalman.com>

Matt Feazell apropriou-se do estilo do stick figure (boneco de palito), devido à popularidade deste entre os meninos e meninas que desenhavam quadrinhos durante as aulas nos EUA. Feazell mora em Detroit e é reconhecido como um ativo criador independente de minicomics. Inicialmente desenhava no formato padrão das revistas americanas, através do seu contato com os minicomics, passou a desenhar o Cynicalman nesse formato, considerado mais apropriado. Para divulgar seu trabalho, Matt Feazell fez xérox dos seus quadrinhos e colou as cópias em postes de energia e em paredes de prédios. Participa de tantas convenções de quadrinhos quanto pode (dado o grande número desses eventos nos EUA) e incentiva a produção de minicomics entre outros desenhistas considerados “desajustados”, assim como ele. O artista é visto como uma referência local, no que se refere à trabalhos alternativos e independentes.

Coincidentemente, embora com direcionamentos diferentes<sup>7</sup>, percebo no trabalho de Feazell, elementos em comum como os aspectos exclusivos da produção de Quadrinhos, muitas vezes relacionados com as questões do desenho, que nos levaram a buscar alternativas para a solução de nossos dilemas (estilísticos, no caso dele e didáticos, no meu). E, ainda, a forma como ambos buscamos aproveitar as vantagens que a simplificação de nossos métodos nos permite alcançar nossos objetivos.

Esse breve panorama referente ao histórico do Boneco de palito justifica essa escolha como base para a criação de uma metodologia de ensino de Histórias em Quadrinhos, em aulas de Artes para crianças das séries iniciais.

## **2.2 – O método de Boneco de pauzinho**

Como quase todas as crianças, eu também utilizei o boneco de palito em minhas primeiras representações de figura humana e me diverti com o aspecto lúdico do boneco, quando em sua utilização no popular jogo da forca que; se pensarmos de forma mais aprofundada, não deixa de ser uma brincadeira que conjuga desenho e escrita.

Com o boneco de palito como precursor e a predileção pela linguagem dos Quadrinhos se instaura o desejo de trabalhar de alguma forma com os elementos característicos das HQs. Minhas experimentações com a produção de quadrinhos se deram inicialmente através da cópia dos personagens favoritos, seguindo os modelos padrões das publicações em que estes apareciam. Os primeiros processos acabaram por revelar as imperfeições relativas a questões anatômicas e de proporções, despertando um desejo pelo aprimoramento no desenho. A busca por cursos de desenhos me auxiliou a encontrar soluções gráficas, embora na maioria das vezes, estes cursos

---

<sup>7</sup> Feazell trabalha a produção de Quadrinhos estilizados como entretenimento alternativo, enquanto meu trabalho é direcionado à construção de metodologias alternativas de ensino de artes para crianças, através dos quadrinhos



primassem por um enfoque mais acadêmico<sup>8</sup> sem abrir espaço para o caráter lúdico do desenho de quadrinhos.

As técnicas de desenho que aprendi, primavam por uma aproximação realista da figura humana, comum no desenho de personagens, principalmente no gênero dos super-heróis. Mas, no curso, o conteúdo direcionado aos quadrinhos remetia ao desenho cartunizado, como uma estilização caricata da figura humana, para os fins cômicos e lúdicos das HQs infantis, sem maiores pretensões se comparado ao desenho acadêmico de figura humana.

Trabalhando um estilo híbrido entre os desenhos estilizados dos super-heróis e dos cartuns, posteriormente criei, confeccionei e comercializei histórias em quadrinhos no formato artesanal do fanzine<sup>9</sup>. A visibilidade cultural alternativa, proporcionada pelos processos de fanzinagem, me levou a ministrar oficinas de desenho de HQ em projetos culturais do município de Pelotas. Essas oficinas inicialmente se davam em meio a eventos culturais diversificados com a duração de um único dia, com as práticas de HQs inseridas como atividades lúdicas e culturais para crianças e adolescentes.

A falta de experiência no contato com uma classe de alunos fez com que eu buscasse respostas nos métodos de desenho que me foram ensinados, com o único diferencial de adaptá-los para os temas dos quadrinhos. Inadvertidamente, eu privava meus alunos do aspecto lúdico, o mesmo do qual eu havia sido privado quando fui aprender desenho; mais agravante, eu estava fazendo isso em uma aula de desenho de HQ. O ímpeto inicial das crianças e adolescentes de desenhar os personagens dos quadrinhos que apreciavam, desvanecia frente ao “academicismo” que eu mesmo impunha no processo de criação de HQs. Eu não considerava a idade de meus alunos, buscando lhes

---

<sup>8</sup> Por “enfoque acadêmico”, me refiro à aplicação de técnicas de desenho com enfoque na construção do corpo humano de acordo com as regras anatômicas, ministradas no primeiro curso de desenho do qual participei.

<sup>9</sup> Fanzinagem é um processo artesanal de confecção de publicações (fanzines) que podem abordar qualquer assunto desde poesia, música, HQ e cultura em geral e que podem ser confeccionados em diversos tipos de materiais, sendo os mais comuns, folhas de ofício e papel jornal.

passar a complexidade de um método que eu mesmo ainda não dominava por completo. As práticas tornavam-se frustrantes para os alunos que desistiam da produção de suas próprias HQs por considerarem as metodologias complexas e cansativas (“muito trabalho para pouca diversão”, declararam alguns deles) da minha parte, não conseguia um retorno positivo.

Diante dos resultados desanimadores obtidos em minhas oficinas de Histórias em Quadrinhos, cheguei a me convencer de que não seria possível ministrar conhecimentos referentes à linguagem das HQs para determinadas faixas etárias; dessa forma, eu estava excluindo as crianças com idades de 6 a 9 anos e privilegiando o contato com adolescentes e pré-adolescentes a partir dos 10 anos de idade. Mas, esse público restrito, mesmo tendo um maior grau de compreensão para a absorção dos conhecimentos compositivos dos quadrinhos, frequentemente tem interesses voltados para as questões próprias da idade, como as interações sociais e afetivas. Com exceção de alguns poucos que, assim como ocorreu comigo, estavam se tornando entusiastas do meio quadrinístico, os demais haviam deixado para trás, na infância, o viés lúdico necessário para obter o prazer estético de construir histórias em quadrinhos.

Durante o curso de graduação em Licenciatura em Artes Visuais no Centro de Artes da UFPEL, conheci os estudos de arte-educadores que investigam o desenho infantil, com intuito de compreender sentidos e processos. Derdik (1989), Lavelberg (2008) e Pillar (2012) forneceram a base para o entendimento dos processos de interação sobre os quais a criança constrói seu conhecimento, para daí vir a expressá-los pela via do desenho, de acordo com etapas observadas durante o desenrolar da infância.

Derdik, por exemplo, diz que o desenho é um estímulo para a exploração do imaginário infantil, por envolver diversos e variados estímulos mentais necessários para a capacidade criativa como os conceitos de simbolismo e representação, em um confronto do mundo interior da criança com a realidade externa que ela habita. A autora também defende o papel do educador, que deve compreender a função de expressão pessoal do desenho infantil; este

deve considerar a arte infantil, mesmo que esta não lhe demonstre significado algum ou que tenha um caráter transitório, suscetível às mudanças de ideia constantes das crianças.

O desenho da criança deve ser valorado e compreendido como primeiro passo para o desenvolvimento pleno de suas capacidades cognitivas e afetivas. A partir desse momento, compreendi que minha falha principal nas práticas de quadrinhos com crianças, se devia a exigência de padrões pré-concebidos, de pensar a produção de HQs baseada nos modelos da indústria quadrinística. Percebo que aproximei a produção de HQs da rigidez característica das demais disciplinas escolares como a matemática, eliminando (ou deixando pouco espaço) para os aspectos lúdicos e liberdade de expressão infantil, considerando as etapas do processo gráfico infantil, respeitando sua expressão de acordo com a faixa etária.

Assim, as crianças não deveriam se adaptar ao método; ao contrário, a forma de transmitir/produzir conhecimento é que deveria encontrar o respaldo dentro do universo lúdico do grafismo infantil. Nesse interím, durante o estágio obrigatório no Ensino Fundamental, surgiu a oportunidade de pôr em prática as ideias que vinha gestando.

Com o estágio planejado para uma turma de segunda série, meu interesse era superar a barreira que eu, inadvertidamente havia estimulado, entre as crianças e o desenho de HQ. O recurso escolhido foi o “boneco de pauzinho” que eu utilizava para compor meus personagens, a partir dele eu construiria meu novo processo de ensino de desenho de HQs.

Os estudos que defendiam a utilização dos quadrinhos em várias disciplinas do currículo escolar, dada a flexibilidade própria da linguagem para tratar de temas diversos; como os de Waldomiro Vergueiro (2006/2009) e Paulo Ramos (2009) forneceram referências para a construção da metodologia que denominei Boneco de pauzinho: Aventuras no mundo das HQs.

O conteúdo compreende aspectos da narrativa visual, concepção de personagens; comunicação; perspectiva; luz e sombras; metalinguagem, etc. Mas, não bastava apenas me ater à ideia principal, de resumir o protagonista da HQ a um esboço primordial para que as crianças pudessem mais facilmente construir suas HQs; era necessária a concepção de Vergueiro do emprego criativo dos quadrinhos, para nesse caso, explicar códigos e composição dos próprios quadrinhos. Não bastava apenas utilizar o boneco de pauzinho; eu deveria explorar o caráter lúdico, englobando a própria forma de transmitir ideias e contar histórias que a linguagem dos quadrinhos e outras narrativas utilizam para alcançar e sensibilizar as crianças.

### **2.3 – O lúdico nas práticas de Boneco de pauzinho.**

Para explorar e ampliar o caráter lúdico em minhas práticas com Quadrinhos infantis, eu me apoiei em Scott McCloud (2006), cujo trabalho com a estrutura da pesquisa e ensino dos quadrinhos, articula os próprios códigos da linguagem para dar conta dos conteúdos. Esse aspecto lúdico, que alia forma e conteúdo eu queria para o método de ensino voltado às crianças.

Edgar Morin (2000) destaca que o conhecimento não deve ser empregado como uma ferramenta útil, sem qualquer análise de sua própria natureza; nem tampouco submetido a um padrão global, no qual as particularidades do conhecimento são dizimadas, principalmente em âmbito educacional. Como meu objetivo era questionar essas ideologias globalizantes na formação infantil, que formaram todo um padrão estético de desenho de Quadrinhos que eu buscava desconstruir, primeiramente pensei em apelar para a afetividade dos alunos.

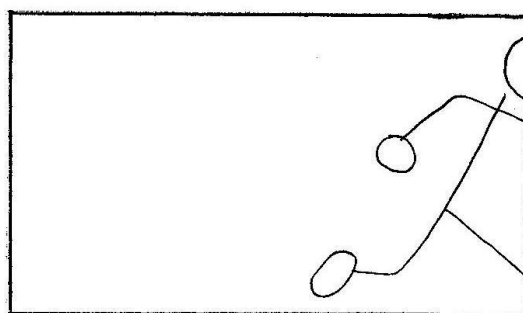
Como já mencionei, as crianças, possuidoras na maioria dos casos, de um grande acesso à informação (principalmente visual), acabam, em meu entender, resistentes às propostas artísticas, que se mostram distantes do padrão visual e lúdico que apreciam, num sentido de apreço aos valores inculcados em suas vivências pelas mídias de entretenimento e publicidade. Sabendo que teria de jogar com esse contexto e ainda assim, conseguir que as

crianças experimentassem formas novas de conceber imagens (e, por consequência noções básicas de estética), inicio a construção da prática de Boneco de pauzinho, contextualizando os próprios “heróis” e “modelos” que as crianças tanto apreciam.

Com Boneco de pauzinho, as crianças são estimuladas a aprender como seus quadrinhos favoritos são estruturados. Elas descobrem os ritmos das fábulas, de histórias contadas oralmente pela mãe, pela avó, e no meu caso, pelo professor.

A abordagem artística é ao mesmo tempo meio e fim para se atingir o conhecimento em cada idade específica. A imaginação é cultivada por meio de contos, lendas e mitos que são metáforas do desenvolvimento ético, artístico e intelectual. (CASTELL, 2012, p. 29)

Como professor, eu sou o narrador da história do protagonista, esboço primário das HQs, criança como as crianças que vieram com ele aprender e que descobre seu mundo bidimensional que emula o tridimensional e convida metalingisticamente a criança a buscar saber com ele. Como narrador, dramatizo com a linguagem tragicômica dos filmes, animações e histórias em quadrinhos; como professor, me insiro na trama do conto e convido a criança a ver onde tudo isso vai dar (FIGURA 16).



ENTÃO, PENSOU ELE, POR QUE NÃO  
TENTAR SAIR DO QUADRINHO PRA  
VER O QUE HÁ EM SEGUIDA?

**FIGURA 16:** Trecho de Boneco de pauzinho, onde a narração do professor ensina de forma lúdica sobre conceitos de narrativa visual em uma HQ. Imagem extraída do modelo do Professor para as práticas de Boneco de pauzinho. Arte de Fabrício Lima.

Com a prática de Boneco de pauzinho, as crianças descobrem que seus ícones um dia foram bonecos de palito, no esboço inicial de seus desenhos estruturais. E se o boneco de pauzinho fosse considerado como o período infantil de qualquer personagem de HQ? E se ele fosse uma criança que nasce dentro do mundo mágico e lúdico das HQs e que busca por sua própria expressão dentro do contexto em que vive? Ele não seria como as crianças do mundo real que observam sobre seu mundo e buscam aprender sobre ele, expressando suas opiniões e dúvidas?

Conclui que este poderia ser um viés de aproximação com as crianças; esta seria minha fábula para elas: um personagem que é como elas, estabelecendo um *link* de identificação. Lembrei-me de antigos discos infantis que narravam os célebres contos de fadas, a exemplo de Branca de Neve e João e Maria, os dois discos que eu possuí em tenra infância. Ao som de sua narração, (mesclada aos efeitos sonoros, músicas e diálogos de personagens) eu muito brinquei, interpretei e acrescentei arroubos de imaginação aos contos dos discos que, muitas vezes eu ouvi para brincar. Por isso, optei por adequar o enredo de minha aula de Quadrinhos como uma fábula infantil.

Recordando as brincadeiras em torno dos discos narrativos da minha infância, me prestei a uma narração mais lúdica, quase que teatral; minha postura corporal ao narrar cada quadro de cada página era quase como incorporar o próprio Boneco de pauzinho e suas reações perante o mundo que se revelava a sua frente. Quando o Boneco se dava conta de que vivia dentro de um quadrinho disposto em uma página, quase como um mímico, interpretava como se estivesse contido dentro de um quadro invisível, perante meus alunos.

Na seqüência referente ao conteúdo dos balões de diálogo, por exemplo, se Boneco de pauzinho gritava para melhor exemplificar como se expressava visualmente essa situação, eu também gritava em sala de aula, surpreendendo os alunos com a postura de um professor que ensina de forma tão performática. Inclusive, em uma das aulas desta prática inicial, uma das alunas indagou-me: “Professor, o senhor é um palhaço?” Prontamente lhe respondi: “Não, querida! Eu sou um professor de Artes”. E como tal, eu busquei ensinar

às crianças que, um pirata ou um astronauta, mesmo sendo desenhados no formato de um boneco de palito, não deixam de ser piratas e astronautas no mundo da imaginação infantil; que a forma como se visualiza um contexto ou, até indivíduos, não necessariamente altera a mística em torno de um conceito, a não ser que essa seja de nossa inteira vontade.

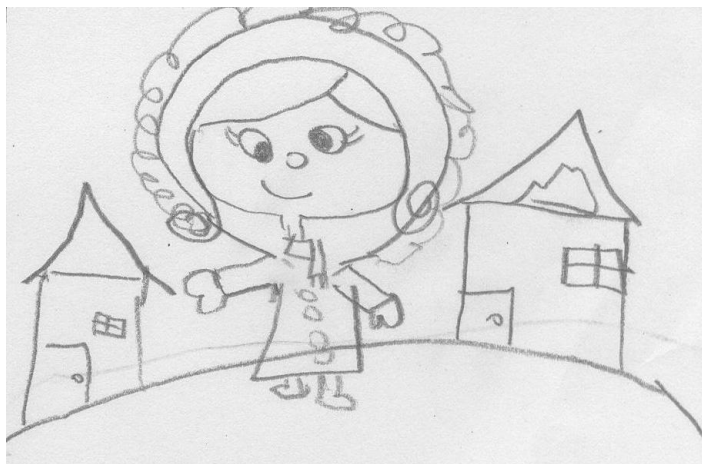
Com Boneco de pauzinho, pode-se fazer o astronauta viajar por mundos e dimensões nunca antes imaginados conforme as proposições e invenções das crianças (ou do grupo), e que será feito de forma que a criança consiga expressar visualmente, tendo o Boneco de pauzinho como seu modelo primordial, um patamar inicial do qual todos os desenhos se originam.

Ainda que o modo de desenhar contenha as influências sócio-culturais mediadas pela cultura dos meios de comunicação, que operam no sentido da convergência globalizante, a criança, que trabalha diretamente a partir da observação do espaço natural ou urbanamente construído, encontra-se pela via de seu olhar investigador, frente a um imenso e complexo universo, no qual poderá exercitar o seu olhar seletivo e também o seu aprendizado autoconstruído. (CASTELL, 2012, p. 105)

Acredito que Boneco de pauzinho é libertador para a criança por desobrigá-la do padrão estético, muitas vezes propagado pela própria escola, onde em aulas de artes, a árvore não pode ser colorida de “azul”, ou o desenho de um carro não pode estar separado da linha que determina o “chão”. Mais do que ensinar as técnicas, Boneco de pauzinho busca a valorização da expressão infantil, da imaginação como determinante para a comunicação mais fluída da criança em aulas de Artes e, conseqüente, outras disciplinas.

Muitas vezes, o campo das Artes é encarado no âmbito educacional como a disciplina do “entretenimento”, um “passatempo” entre disciplinas mais sérias e importantes. Não nego o caráter de “entretenimento” de Boneco de pauzinho, mas efetivamente, associo o método a uma prática reflexiva, que intenta valorar a expressão da criança para a conseqüente liberação do potencial criativo e comunicativo. Com Boneco de pauzinho, as crianças, subjugadas pelos processos comparativos visuais, que frequente afirmavam “não saber

desenhar”, percebiam que podiam fazer dessa forma ou até que sabiam fazer de forma mais aprofundada (FIGURA 17).



**FIGURA 17:** Desenho de aluna das práticas de Boneco de pauzinho. Tendo como referencial básico o boneco de palito, a aluna se sentiu mais livre a expressar um estilo que lembra os *cartoons* das HQs e dos desenhos animados da televisão. Fonte: Acervo do professor.

As habilidades (que poderiam não ser estimulados em aulas de Artes deterministas) apareceram com a prática de Boneco de pauzinho, as crianças se sentiram livres para expressar (sem medo de repreensão, ou auto-crítica), pois seu referencial básico era um boneco de palito.

Busquei através da prática, promover um sentimento de igualdade entre as produções das crianças, buscando eliminar qualquer caráter discriminatório ou competitivo; mesmo um trabalho visualmente mais complexo é encarado como igual, denominado como sendo um “estilo diferente”. No futuro, se essas crianças tornarem-se, como eu, apreciadores de HQs, elas perceberão que a questão de estilo é algo diferente, mas também irão compreender o subterfúgio utilizado em função da idade, suscetível por demais às frustrações estéticas e sociais.

A criança que desejava fazer uma HQ do Ben 10<sup>10</sup>, por exemplo, e se frustrava por não conseguir emular a estilização do traço original e mais complexo do

---

<sup>10</sup> Um dos personagens de desenhos animados modernos preferidos pelos meninos nos EUA e no Brasil, Ben 10 é uma criação do estúdio *Man of Action* nos anos 2000, para o canal norte-americano de televisão *Cartoon Network*. Narra as aventuras de um menino (com a idade próxima a dos meninos que assistem o programa) que ganha o poder de se



personagem, percebia que podia fazê-lo no formato do Boneco de pauzinho que, embora mais simples, permite à criança a diversão da produção constante da narrativa, com o desenho mais livre dos pormenores das técnicas e permitindo dessa forma, uma maior absorção do conteúdo das Artes inserido no contexto da prática.

Isso nos leva a considerar que a forma de aproximar-nos do conhecimento escolar da qual aqui se trata não nos “fixa” em verdades sagradas, universais e estáveis, e sim nos situa na tentativa de encontrar o que há por trás do que parece natural e nos coloca numa atitude de incerteza frente ao papel que as diferentes linguagens que se refletem nos saberes, nas disciplinas, nas matérias,...representam nesse processo de dar sentido à realidade. De certa forma, estamos colocando os estudantes, desde muito jovens, numa posição próxima a um certo relativismo (Lynch, 1995), que lhes sirva de vacina diante das visões fundamentalistas de um e outro signo que tratam de impor-se como formas legítimas e verdadeiras de interpretação da realidade. (HERNANDEZ, 1998, p.29).

Friso nesse momento que, um método como Boneco de pauzinho não se propõe como um movimento de resistência ao aprendizado de técnicas de desenho e, sim como um método de estímulo ao estudo das técnicas do desenho, simplificado e adequado para o ensino de crianças bem jovens. A maior liberdade no desenho serve como um estímulo para posteriormente, em idades mais avançadas, essas mesmas crianças continuarem por elas mesmas seus aprendizados em desenho de HQ como eu mesmo o fiz.

## **2.4 – As questões da criança nas narrativas lúdicas**

Estabelecido o tom a ser adotado para a narrativa de Boneco de pauzinho, programei a primeira série de aulas da prática para ser ministrada com uma turma de segunda série do Ensino Fundamental em uma escola estadual. Nesta escola, o ensino fundamental avançava apenas até a quinta série e os alunos da segunda série eram crianças ensinadas em um processo repetitivo de aprender<sup>11</sup>, onde todas as aulas eram ministradas pelo mesmo professor.

---

transformar em 10 super-heróis alienígenas diferentes com a ajuda de um relógio extraterrestre denominado *Omnitrix*.

<sup>11</sup> Por processo repetitivo de aprender, me refiro à retomada dos conteúdos da aula anterior na aula posterior, com os alunos sendo questionados pelo professor. Um exemplo seria a sabatina da tabuada em aulas de matemática.

Inexistia até mesmo o conceito de aulas de Artes, com práticas artísticas restritas ao processo comemorativo de datas estipulado pela escola. Em suma, essas crianças tiveram o tipo de educação que eu mesmo tive, quando em sua idade.

Percebi então, que estas crianças teriam de estabelecer seus processos reflexivos através dos processos de repetição ao que estavam acostumadas; ao menos no princípio. A meu favor, estava a figura do professor: rígido, mas também terno; portador de deficiência física, ele ensinava seus alunos a conviverem com as diferenças. Esta foi a porta de entrada que ele me ofereceu, mesmo que não tenha participado diretamente<sup>12</sup> das oficinas. Dessa forma, pareceu natural respeitar seu método de ensino com as crianças e isso acabou por tornar-se o elemento de introdução da afetividade e da sensibilidade na primeira aplicação da prática de história em quadrinhos, permitindo a flexibilidade da metodologia no decorrer deste processo inicial e também dos processos seguintes.

Comecei a prática narrando a criação do mundo quadrinístico de Boneco de pauzinho como um conto de fadas literal, com direito até mesmo a “era uma vez...” O surgimento do mundo dentro dos Quadrinhos, que evoluía a partir do que Boneco de pauzinho ia descobrindo e aprendendo sobre ele. O propósito maior com isso era a construção da cumplicidade, da identificação entre o protagonista da HQ e os alunos que iam reproduzindo a seu modo, os quadrinhos dispostos por mim no quadro negro. Queria compartilhar através de Boneco, a diversão em aprender e trabalhar com os elementos dos quadrinhos, transmitir o próprio aspecto lúdico da linguagem.

As crianças apreciaram a simplificação do personagem e o fato de poderem estilizar o esboço a seu bel-prazer. Houve crianças que buscaram uma maior aproximação com a figura humana, pois isso lhes era importante; era uma forma particular de expressar suas impressões a respeito do mundo e da vida.

---

<sup>12</sup> A participação do professor foi mais decisiva na produção das páginas de quadrinhos para as oficinas de Boneco de pauzinho, na qual se valeu dos recursos da própria escola, como uma máquina foto-copiadora.

A interação com a proposta foi algo que as surpreendeu; acostumados a exercícios de pintura tradicionais, onde cada cor tinha seu lugar, determinar que seu boneco de pauzinho pode ter um rosto mais ou menos definido ou que ele pode ser uma menina (praticamente, uma exigência por parte de algumas meninas) era uma liberdade que proporcionava às crianças um prazer em compor suas HQs.

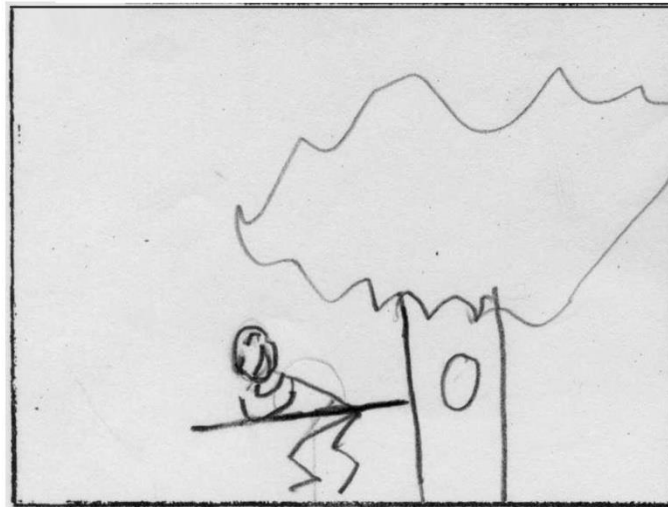
As crianças dessa escola eram, geralmente, conduzidas a crer em um padrão de conduta por parte de seus professores, algo muitas vezes estimulado pelos próprios com o intuito de manter um status de respeito e ordem em suas salas de aula. Minha postura mais lúdica na condução da narrativa de quadrinhos lhes ofertava algo diferenciado e que lhes fazia conceber uma nova forma de aprender a partir de uma forma diferente de ensinar as nuances estéticas das artes.

Invocando paradigmas éticos, gostaria principalmente de sublinhar a responsabilidade e o necessário "engajamento" não somente dos operadores "psi", mas de todos aqueles que estão em posição de intervir nas instâncias psíquicas individuais e coletivas (através da educação, saúde, cultura, esporte, arte, mídia, moda etc). GUATTARI (1990), p. 21)

O processo em si busca constituir-se em uma brincadeira instrutiva: Boneco de pauzinho divertia-se aprendendo e eu busquei ensinar as crianças divertindo-as, da mesma forma em que eu mesmo me divertia ao ensinar narrando a HQ. Eu funcionei como um ator interpretando uma peça para um público o qual eu convidava a interagir com a narrativa. Eu me deslocava pela sala e até mesmo corria por entre as classes, quando da seqüência de expressão visual dos movimentos de personagens em HQ. E este comportamento não acabava por promover balbúrdia ou algazarra na sala de aula; ao contrário cumpria a função de encantar própria da arte.

Como efeito, as crianças começaram a demonstrar sentimentos de empatia para com o personagem da proposta. Na seqüência em que Boneco adormece dentro do quadrinho vazio (para melhor esclarecer como se constrói a visualização do efeito sonoro do ronco); por iniciativa própria, todas as crianças em todas as práticas já realizadas, providenciaram melhores acomodações

para o personagem, desenhando desde uma cama, uma rede e até mesmo um galho de árvore (FIGURA 18) para o conforto do Boneco.



**FIGURA 18:** Detalhe de HQ de Boneco de pauzinho feito por aluno da prática de Quadrinhos. Mesmo um recurso rústico de conforto como um galho de árvore não deixou de ser ofertado ao Boneco de pauzinho que dormia no quadrinho vazio. Fonte: Acervo do professor.

O caráter metalinguístico e lúdico convida a criança a interagir, construindo juntamente com a proposta, fazendo as conexões necessárias para perceber que o passo adiante é situar o personagem em um cenário, como neste exemplo. Deixar a criança interagir é estimular sua reflexão a respeito do que vê e de como compreende o que vê, formulando seus questionamentos e construindo conhecimento.

Por ocasião do curso de Especialização em Artes, na linha de Ensino de Arte e Educação Estética, investiguei as limitações que o status sócio-econômico das crianças podem ou não infringir no processo de introdução das Histórias em Quadrinhos nas séries iniciais. Somente as crianças com um maior poder aquisitivo, ou seja, crianças que estudassem em instituições da rede privada de ensino, teriam uma maior inclinação para o aprendizado da proposta? Crianças de escolas públicas, menos favorecidas financeiramente, estariam alheias ao processo, reconheciam as Histórias em Quadrinhos como parte de sua cultura visual?

Para buscar responder essas questões, programei novas aplicações da metodologia em duas escolas, uma pública (com a turma da Profa. Ana

Manuela Régis) e outra particular da cidade de Pelotas (com a turma da Profa. Rita Patrícia Cáceres), extremamente díspares no tocante a disponibilidade de recursos que ambas dispõem. As novas práticas levaram em conta o interesse por parte dos alunos e professores para com a proposta e os aspectos sócio-culturais dos estudantes, independente dos recursos disponibilizados pelas escolas selecionadas.

A prática da metodologia, realizada com uma turma de segunda série da escola pública, revelou crianças marcadas pelo estigma do crime e da violência (alguns dos alunos tinham parentes e, ou responsáveis associados a questões de prostituição e narcotráfico<sup>13</sup>). Esse fator merece destaque, pois consistia em consequências como a agressividade latente em algumas crianças, tendo ocorrido até mesmo um episódio de agressão entre dois alunos durante uma das aulas da prática<sup>14</sup>.

Em função da dura realidade desses alunos, a narração lúdica de Boneco de pauzinho sofreu alterações. Foi necessário um maior emprego do humor no lugar da abordagem mais infantil da prática original; mesmo isso causou estranhezas, pois estas crianças eram desacostumadas com um professor que se faz valer de recursos mais lúdicos, possuindo somente uma única professora que desenvolvia práticas diferenciadas e reflexivas de desenho em suas aulas de arte. Era evidente, apesar dos esforços dessa professora, uma certa incapacidade das crianças em compreenderem e aceitarem abstrações lúdicas de práticas de desenho de HQ, tais como um rosto apenas sugerido (estilizado) de um personagem.

As crianças da escola pública eram firmemente influenciadas pela realidade concreta que as cercava, uma realidade que não lhes permitia maiores

---

<sup>13</sup> Essas informações me foram relatadas pela professora com quem eu trabalhei junto à proposta.

<sup>14</sup> O episódio se deu durante a sequência de Boneco de palito que trabalha o contexto de luz e sombra e também expressões emocionais de personagens; uma das meninas arremessou uma borracha contra o olho de um menino, quase o cegando. A prática foi interrompida, com a ida do aluno à enfermaria e da aluna à direção. O final da aula resumiu-se a uma conversa franca minha e da professora titular com o restante da turma quanto à violência do ato e suas consequências.

abstrações e lhes reprimia a sensibilidade, identificando a fantasia como erro em comparação com a vida que levavam e com o exemplo oferecido por pais e responsáveis, também embrutecidos por pobreza e violência. Como marcantes nesse sentido, posso descrever o exemplo da aluna que não admitia a imaginação em torno do exercício de metalinguagem<sup>15</sup> e do aluno que declarou boneco de palito como "fraco" e até mesmo "homossexual"<sup>16</sup> por aparecer chorando em uma sequência da HQ<sup>17</sup>; o aluno alegou que seu pai lhe ensinou que um "homem de verdade" não chorava; somente homossexuais choravam, por serem "fracos", a exemplo das mulheres.

Assim como o adulto tende a doutrinar a criança à sua imagem, esta tende a imitá-lo. Ela quer ser considerada e procura agradar, ajustando os seus atos aos moldes adultos. Deixa antecipadamente de agir como mandam os "ímpetus" de sua natureza. Gradativamente vai perdendo o direito de ser sujeito na sua etapa de vida. A perda do "lúdico" provoca na criança o envelhecimento precoce e a atrofia da espontaneidade. (SANS, 1994, p. 22)

A postura da professora e sua participação ativa durante o desenvolvimento da proposta foi deveras importante para poder trabalhar a prática de Boneco de pauzinho com estes alunos, pois a professora já desenvolvia um ambiente escolar equilibrado em termos de respeito, disciplina, afeto e profissionalismo, voltado para a reflexão através da Arte<sup>18</sup>. A participação da professora, com quem eu já havia trabalhado em outros projetos relacionados à pesquisa e produção de HQ foi marcante, pois de suas colaborações, surgiram sugestões

---

<sup>15</sup> A sequência final da prática onde Boneco de palito reconhece a existência dos alunos que desenham a sua HQ. "Para com isso, professor! É um boneco desenhado numa folha de papel! De que maneira um desenho vai poder falar comigo?! Sai dessa!" foi a expressão utilizada pela aluna de 9 anos de idade, para expressar sua incapacidade lúdica de conceber o exercício da metalinguagem.

<sup>16</sup> Esse episódio que considero como um "surto de homofobia e machismo precoce", também provocou a interrupção da proposta da minha parte e da parte da professora, por julgarmos importante buscar esclarecer o aluno e os demais colegas da seriedade em torno dessa questão levantada.

<sup>17</sup> A sequência em questão é utilizada para demonstrar a concepção visual para expressão de sentimentos como a tristeza.

<sup>18</sup> A professora conhecia cada um de seus alunos pelo nome e estes viam nela a figura de uma quase mãe: rígida e questionadora; porém amável e receptiva. Essa postura se manteve durante toda aplicação da proposta, principalmente, em meio aos episódios de agressividade e de questionamentos ríspidos por parte dos alunos, em relação aos conteúdos da metodologia.

que vieram a redefinir pontos-chave da metodologia, como a escolha do personagem coadjuvante para interagir com o personagem protagonista partir dos próprios alunos.

As colaborações foram imediatamente testadas, na segunda etapa da prática, deixamos para as crianças a diagramação da HQ. Essa idéia acabou por desencadear resultados muito interessantes dentro da perspectiva lúdica da proposta, constituindo o ponto alto da experiência na escola pública. Houve exemplos de alunos que buscaram reproduzir a mesma diagramação de página utilizada na proposta anterior, com o diferencial de se valerem de mais quadros por página; outros alunos optaram por utilizar variações no formato dos quadrinhos na página; houve também HQs com as páginas dispostas na horizontal, em oposição ao tradicional padrão vertical e, HQs que não utilizavam o tamanho total da página.

Entretanto, a diagramação mais criativa foi a de uma aluna considerada deficitária devido a uma série de problemas: ainda não tinha sido efetivamente alfabetizada; apresentava déficit de atenção e dificuldades de compreensão e interpretação e até mesmo era diagnosticada como portadora de retardo mental; fora isso, havia sido transferida de escola e foi introduzida na prática de Boneco de pauzinho com a proposta já em andamento, o que prejudicou muito a sua compreensão das aulas, apesar da atenção especial que dedicávamos a ela. O resultado final de sua HQ autoral mostrou uma diagramação de página com uma narrativa fragmentada; inserção de cores; e tentativas de estabelecer uma sequência numérica para a trama em um sentido quase caleidoscópico (FIGURA 19); um resultado que lembra o trabalho de profissionais dos quadrinhos (FIGURA 20), que se fazem valer de elementos de colagem e do desenho infantil em meio a uma dinâmica e fragmentada narrativa visual em suas tramas<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Os trabalhos de David Mack à frente da revista de super-herói *Daredevil* (Demolidor) da Marvel Comics, constam como exemplos de Quadrinhos adultos que se fazem valer de elementos lúdicos do desenho infantil em suas diagramações e composições.



**FIGURA 19:** Página de Boneco de pauzinho realizada por aluna de 9 anos de idade diagnosticada com retardo mental. Fonte: acervo do professor.



**FIGURA 20:** Página dupla de *Daredevil* (Demolidor) desenhada por David Mack. Disponível em : <http://henryjenkins.org/2013/05/comics-as-poetry-an-interview-with-david-mack-part-four.html>



Se estes artistas se valem da expressão infantil para compor sua própria poética (como Pablo Picasso<sup>20</sup>, por exemplo, que utilizou elementos do desenho considerados “primitivos”, ou a liberdade própria do desenho infantil), como podemos, nós professores, dizer aos nossos alunos que suas formas de expressão no campo visual estão erradas segundo um padrão globalizante de pensamento? Como podemos negar ao aluno que ele traga elementos e contextualizações de sua própria vivência enquanto ser sensível que interpreta de acordo com sua individualidade?

A terceira idéia que dá sentido à educação para a compreensão é a que se propõe em termos de que aquilo que se aprende deva ter relação com a vida dos alunos e dos professores, ou seja, deva ser interessante para eles. O que não quer dizer, como a tradição da Escola ativa preconizou, “partir dos interesses dos alunos” e muito menos do que “gostariam de estudar ou saber”. Seguir esse caminho ao pé da letra significaria reduzir suas possibilidades como apêndices, limitar suas ulteriores aprendizagens do que “não sabem” que lhes possa interessar, e a contextualização do que conhecem de maneira parcial ou fragmentária.

Essa concepção supõe que a educação escolar possa possibilitar a aquisição de estratégias de conhecimento que permitam ir além do mundo tal como estamos acostumados a representá-lo, por meio de códigos lingüísticos e sinais culturais estabelecidos e “dados” pelas matérias escolares e pela bagagem outorgada pelo grupo social ao qual pertence. (HERNANDEZ, 1998, p.27)

A performance da menina considerada deficiente foi um exemplo de superação de um estereótipo limitador através da flexibilidade de um método de ensino (no caso, maior liberdade de construção visual em termos de narrativas). As crianças podem compartilhar com os artistas, iniciativas e imaginários que articulam para construir visualidades.

Essa experiência ampliou minha compreensão do papel do arte-educador, meu comprometimento com o processo. Como ignorar a HQ do menino pobre e marginalizado, que demonstra o espectro do crime em seu próprio cotidiano<sup>21</sup>? Ou o Brasil das favelas que os turistas não conhecem, desenhado por um

---

<sup>20</sup> Picasso buscou na arte africana, mitos e simbologias, além da simplicidade das formas para fundamentar uma frente de vanguarda na arte do séc. XX, o cubismo.

<sup>21</sup> Quadrinho realizado por aluno das Oficinas de Quadrinhos do Projeto Asemas, iniciativa da Secretaria Municipal de Cultura de Pelotas, durante a gestão do prefeito Fernando Marroni. O menino era morador do bairro Getúlio Vargas, um dos mais pobres da cidade Pelotas e seus quadrinhos retratavam o panorama da violência na região onde morava.

menino em uma prática artística que observei no estágio<sup>22</sup>? A HQ raivosa do menino que havia sido abandonado pelo próprio pai<sup>23</sup> (FIGURA 21)? A HQ da menina que reconhecia o seu valor como indivíduo e como mulher já em tenra idade<sup>24</sup>?



**FIGURA 21:** Desenho de aluno nas práticas de Rei Porrada. Representação monstruosa da figura masculina adulta, composta em um traço nervoso, agressivo. Fonte: Acervo do professor.

Percebo meu papel como mediador das imagens (sejam aquelas que introduzi ou as que comparecem no seu cotidiano), como educador da sensibilidade, responsável por refinar o olhar dessas crianças, para que ultrapassem padrões restritivos, comportamentos estigmatizantes, abrindo espaço para a inclusão, para que reconheçam a diversidade e pluralidade existente, mas não deixando de ser, sobretudo crianças.

---

<sup>22</sup> Atividade se deu em uma prática artística com o propósito de representação do contexto brasileiro para “turistas estrangeiros”; por representar o “Brasil das Favelas” em seu trabalho, o aluno foi repreendido pela professora de Artes.

<sup>23</sup> O Quadrinho desse menino, que demonstrava em seu desenho, uma monstruosa representação da figura masculina adulta, extravasava dessa forma sua revolta pela ausência da figura paterna nas práticas de *Super-princesa e Rei Porrada*, em uma escola particular de Pelotas.

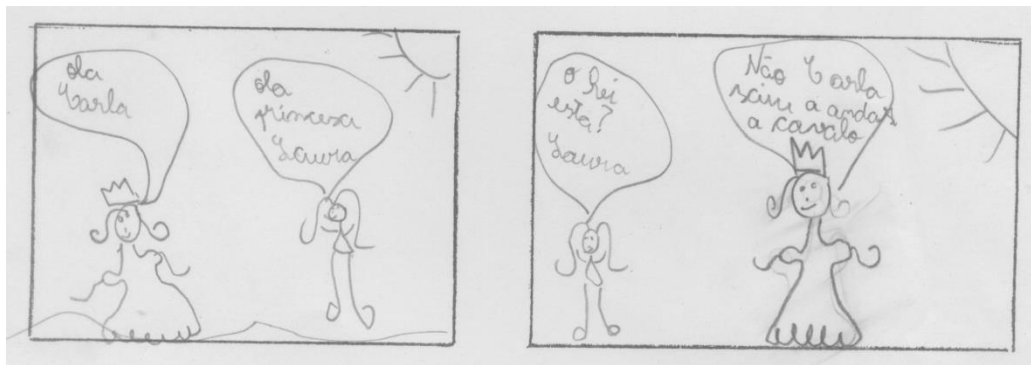
<sup>24</sup> Com um forte tom feminista, o Quadrinho da Boneca de pauzinho foi realizado por aluna de uma escola particular da cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul.

### **Capítulo 3: As narrativas lúdicas em torno das questões de gênero**

#### **3.1- Gênero em Boneco de pauzinho.**

As questões de gênero surgiram em minhas práticas com o Boneco de pauzinho, comecei a perceber certos padrões de distinção concebidos por meninos e meninas em sala de aula. Durante o processo de criação do personagem secundário, a questão acabou por esbarrar na velha disputa “meninos vs. meninas” sobre o gênero do segundo personagem: se este seria um outro boneco de pauzinho ou uma boneca de pauzinho. As meninas questionaram o porquê do protagonista ser um boneco e não uma boneca de pauzinho e não desejavam que surgisse apenas mais um boneco de pauzinho. Por sua vez, os meninos não desejavam ter de desenhar uma personagem feminina junto ao seu personagem masculino. Resolvi o impasse criando um personagem secundário que era um Cachorrinho de pauzinho. Mesmo que o animal fosse macho, não havia resistência das meninas em trabalhar o cachorro de pauzinho; sua única resistência era em trabalhar com um personagem similar ao trabalhado pelos meninos. Depois desse episódio, as inserções do personagem secundário foram feitas de forma flexível, permitindo idealizar raça e gênero destes, a exemplo de “gatinha de pauzinho” e até mesmo “coelhinho”.

As meninas também levantaram a questão de o boneco estar nu ou não em sua concepção básica de forma. As meninas exigiram a opção da personagem feminina, tendo como um dos objetivos principais de criação, um personagem ao qual pudessem trajar. O interessante foi o fato de não optarem por trajar a versão masculina; esta podia estar supostamente desnuda (os meninos, por exemplo, não expressavam questionamentos quanto a isto). As meninas associavam o vestuário e a aparência a uma legítima preocupação feminina; por consequência, suas personagens de quadrinhos tinham de ser bonecas de pauzinho, pois somente as bonecas, por serem meninas, se preocupariam em se vestir. A partir disso, surgiram bonecas de palito com seus vestidos e penteados; algumas sujeitas a padrões de aparência e comportamento, refletindo as populares princesas dos contos de fadas clássicos e das animações do cinema e da TV (FIGURA 22).



**FIGURA 22:** Detalhe de HQ de aluna da prática de Boneco de pauzinho. Personagem representada visualmente dentro do padrão das “princesas”. Fonte: acervo do professor.

Segundo Bell (1996, p.108), as personagens femininas dos desenhos animados da Disney, “tradicionalmente ocupam uma de três posições: a de uma heroína adolescente idealizada, a da beleza má de meia-idade e a da mulher carinhosa pós-menopausa”. As jovens protagonistas são frequentemente subordinadas aos heróis e, muitas vezes, empregam comportamentos sobredeterminados de sexualidade e de sacrifício, a fim de conquistar a companhia e a segurança masculinas. Por exemplo, Ariel, a sereia de *A pequena sereia*, troca sua voz (entendida como uma forma de ação humana) por pernas, para que ela possa sair em busca de seu belo príncipe e receber o beijo do “verdadeiro amor”. Jasmine, a protagonista de *Aladim*, é objeto de desejo masculino, e, no fim, sua felicidade é determinada pelo casamento com o personagem-título.

Mulheres de meia-idade são, muitas vezes, retratadas como adversárias super-autoritárias nos desenhos da Disney, exercendo o papel de madrastas pérfidas, ogros depravados, rainhas diabólicas e bruxas pecaminosas (como Úrsula em *A pequena sereia*, Cruella Deville em *101 Dálmatas* e a rainha Má em *Branca de Neve*). Essas personagens reforçam a dicotomia, presente em outros contos de fadas, entre jovens heroínas inocentes e vilãs impuras de meia-idade (HASKELL, 1973).

Em contrapartida às mulheres jovens ou de meia-idade, as mulheres mais velhas são, comumente representadas, como seres mágicos assexuados, tais como avós sábias e fadas madrinhas. Essas personagens, muitas vezes, confortam as jovens heroínas, traumatizadas e apaixonadas, e se sacrificam a fim de garantir normalização heterossexual (como a fada-madrinha de *Cinderela* e a Senhora Potts de *A bela e a fera*). Essas histórias se sobrepõem e são norteadas por outras narrativas patriarcais – relativas a beleza, imagem corporal, competitividade, inveja, casamento, romance, sacrifício e sexualidade – inscritas em nossa cultura popular e através dela. (TAVIN & ANDERSON, 2010, p. 60 e 61).

Outras, por sua vez, eram incrivelmente concebidas dentro de um esquema feminista não-proposital, não percebido pela própria criança. Foi o caso da Boneca de pauzinho no desenho de uma aluna de 7 anos de uma escola

pública em 2013, quando realizou a prática de Boneco de pauzinho. Na capa de sua HQ, sua Boneca de pauzinho foi desenhada enorme, do tamanho dos prédios, casas, árvores, chegando a alcançar as nuvens no céu. Ela está no topo do mundo; o sol olha admirado para ela; ela é bonita e feminina (enorme cabelo e vestido decorado com corações), ao mesmo tempo tem o dedo em riste e a mão na cintura demonstrando uma atitude determinada e corajosa (FIGURA 23).



**FIGURA 23:** Capa de HQ de aluna da prática de Boneco de pauzinho. Personagem representada em um padrão feminista”. Fonte: Acervo do professor.

Fica ilustrado que as estudantes vislumbram certa mudança nos padrões de comportamentos femininos, nos quais é privilegiada uma mulher mais independente. Elas já vivenciam, em suas famílias, nas novelas, nos filmes, nas revistas, nas histórias em quadrinhos e nos contos de seus personagens preferidos, uma modificação nas relações interpessoais entre homens e mulheres. (NUNES, 2010, p.175)

A partir desses exemplos, comecei a perceber que, por mais que as crianças estejam inseridas dentro do contexto cultural contemporâneo, algumas (pode-se dizer a grande maioria, tirando exemplos como o da menina Sofia) ainda reproduzem estereótipos comportamentais como a manutenção da “barreira invisível” de gênero existente entre meninos e meninas em uma sala de aula.

Como apontam estudiosos da cultura visual e pesquisadores da linha de gênero, Fernando Hernández (2007) Luciana Borres Nunes (2010) e Guacira Lopes Louro (2012), a cultura visual direcionada às crianças é massiva e com intuito, quase que puramente comercial. E, esta mesma cultura visual direcionada à criança, a concebe como um consumidor em potencial, através da veiculação de uma enormidade de produtos derivados dos filmes, desenhos animados, jogos eletrônicos e histórias em quadrinhos. Com isso, acaba por formar padrões de gosto e estética que se estabelecem como possibilidades absolutas, oferecendo modelos de beleza, comportamento e identidade por demais estereotipados, para serem seguidos por meninos e meninas.

As imagens, como artefatos que produzem conhecimentos e que contribuem para a constituição de nossas representações, falam sobre como são (ou devem ser) os meninos e as meninas. Formam um imaginário social sobre os comportamentos aceitáveis para cada gênero, instituindo falas e gestos para as mais diversificadas situações sociais. Nas salas de aula, as imagens ganham relevância de trabalho pedagógico, no momento em que percebemos suas influências para/com/nas crianças. Elas não só vivenciam uma nova cultura visual, como também interagem e corporificam os discursos por ela produzidos e transmitidos. As crianças carregam suas percepções do mundo visual em seu cotidiano e apresentam conflitos sobre relacionamentos pessoais, importantes de serem trabalhados (NUNES, 2010, p. 165).

Guacira Lopes Louro (2012) estuda diferenças e desigualdades de gênero na escola, afirma que as instituições de ensino muitas vezes, produzem ações distintivas. O padrão escolar, criado e mantido pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes, ricos de pobres e, também separou meninos de meninas. Minhas dúvidas quanto à separação entre os sexos na sala de aula, encontrou eco nas investigações conduzidas pela pesquisadora: É “natural”, a separação entre meninos e meninas para os trabalhos de grupos assim como ocorre nas filas de entrada e saída na sala de aula? Uma vez que, em muitas ocasiões, como no período do recreio, meninos e meninas se “misturam” para brincar, como é possível determinar que essa união não possa ser promovida em trabalhos conjuntos?

Acredito, tal como Louro, que como professores de séries iniciais não devemos insistir nos estereótipos recorrentes: como os meninos são “naturalmente” mais agitados e curiosos que as meninas, geralmente mais dóceis e recatadas. Eventualmente, ocorrem situações de natureza oposta a esses estereótipos, e acabamos por inibir os meninos que desejam se dedicar a atividades mais tranquilas e intelectuais ou deixar de lado as meninas que preferem atividades mais dinâmicas, como se esses/as alunos/as estivessem apresentando “desvios” de comportamento (LOURO, 2012, p.67 & 68).

Diante desse panorama da distinção de gênero nas escolas apresentado pelos estudiosos e tendo concretizado meu objetivo de superar a barreira estética em torno do desenho de quadrinhos nos primeiros anos da escola, o desafio seguinte, foi buscar superar essas diferenças de gênero existentes entre meninos e meninas; diferenças estas que acabam por prejudicar produções coletivas, em função da insistência de uns e outras em não encontrar pontos em comum.

### **3-2: Criação de metodologia autoral de Quadrinhos para estudos de gênero nas séries iniciais.**

Em minhas práticas com Boneco de pauzinho, pude constatar a predileção dos meninos pelos super-heróis, personagens em sua grande maioria masculinos, projetados para extrapolar fantasias de poder e superação, a exemplos de Homem-Aranha e Ben 10<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Tanto o Homem-Aranha (criação de Stan Lee e Steve Ditko) quanto *Ben 10* (criação do estúdio *Man of Action*) e *Naruto* (criação do mangaká Masashi Kishimoto) são personagens voltados para o público leitor masculino infanto-juvenil, com tramas que evidenciam jovens considerados ineptos, em suas lutas particulares pela superação dos limites que lhes são impostos. Os personagens ainda evidenciam traços comuns entre si, como personalidade despojada e um comportamento um tanto irresponsável, ainda que associados ao contexto de grandes poderes e as responsabilidades que estes acarretam.

As meninas preferiam personagens femininas, designadas em sua maioria, como “princesas” a título de Cinderela, Ariel e Bela Adormecida<sup>26</sup>; personagens projetadas como modelos de comportamento para jovens meninas.

Segundo Nunes (p.172-173), uma boa parte das meninas destaca a docilidade das personagens femininas e aceitam a preferência dos meninos pela agressividade dos personagens masculinos. Nunes compreende que os brinquedos, os filmes, os desenhos animados e as brincadeiras dos meninos envolvem as temáticas dos “grandes poderes” e das grandes batalhas porque, o “papel masculino” dos meninos exige isso. As constantes lutas personificadas como o “combate ao mal”, refletem a postura determinada para a aquisição de sucesso na sociedade contemporânea capitalista e com a qual o menino, como futuro homem, precisa almejar; a construção de um “status masculino adequado”.

As personagens das meninas, porém, não precisam de tais poderes porque as histórias e personagens “reservadas”, geralmente falam de uma rotina mais comum e pitoresca, com passeios e conversas entre amigas e, pouco ou nenhum interesse por grandes aventuras ou qualquer espécie de “turbulência”. Essas personagens acabam por ser submissas e necessitam dos parceiros masculinos, para resolver questões mais agravantes.

As meninas geralmente criam contextos onde suas personagens sempre “invocam” a presença masculina, seja ela representada pela figura do pai (ou rei e pai das princesas), pela figura do marido ou namorado (o príncipe que vem salvar as princesas) ou pela figura da autoridade masculina (policiais masculinos e heróis e/ou super-heróis). Ou seja; personagens inferiorizadas e submissas a um sistema de necessidades vinculado a um padrão determinista masculino.

---

<sup>26</sup> Cinderela e Bela Adormecida são princesas de contos de fadas dos Irmãos Grimm, adaptadas posteriormente em animação pelos estúdios de Walt Disney; já Ariel, a Pequena Sereia, é uma criação própria do Estúdios Disney.



Com esse cenário em mente, comecei a elaborar uma prática derivada de *Boneco de pauzinho*, a qual denominei originalmente como *Super-Princesa*. A idéia original era a construção de uma HQ mista, criada por meninos e meninas e protagonizada por uma personagem que representa uma fusão dos universos visuais masculinos e femininos: uma “princesa” com suas características femininas tradicionais, e que, ao mesmo tempo manifesta super-poderes e contexto característicos do universo dos super-heróis masculinos.

Apresentei a proposta a uma turma de alunos com idades entre 6 a 9 anos, que haviam recentemente encerrado a prática de *Boneco de pauzinho*. A resistência veio, principalmente, por parte dos meninos, que se recusavam a participar da criação de uma HQ protagonizada por uma personagem feminina. As meninas, por sua vez, não viram nenhum problema em trabalhar a proposta de uma princesa com super-poderes; a proposta lhes despertou a curiosidade. Considerando a oposição dos meninos, reformulei a prática como *Aventuras da Super-Princesa e do Rei Porrada*, com a inclusão de um personagem masculino. A prática passou a abranger duas narrativas distintas, com objetivos de entrecruzamento, de forma a estimular a curiosidade dos meninos pela HQ das meninas e vice-versa. Em prol desse objetivo, busquei a inspiração nos conceitos básicos dos jogos de RPG (*Role-Playing Game*) para a construção das duas narrativas. Primeiramente, a idéia partiu de minha própria experiência como jogador de RPG, percebi durante as práticas lúdicas e interpretativas das partidas, o potencial de construção narrativa.

Assim, estabeleci conexões entre os universos da arte, do jogo e da educação, para ultrapassar diferenças de gênero no fazer artístico em sala de aula. Retomei o conceito de Ludo-poética, um termo criado por uma de minhas professoras na universidade, Profa Luciana Leitão (1997), para designar uma abordagem crítica para a apreciação da arte contemporânea, construindo um caminho diferenciado, estabelecido na intersecção entre arte e jogo.

A Ludo-poética pretende configurar uma categoria crítica, a partir da identificação de elementos lúdicos em manifestações de artes plásticas. Essa abordagem pretende contribuir para ampliar os

limites da compreensão da arte, especialmente no que se refere à relação entre obra e espectador. Para isto, retoma conceitos conhecidos e apresenta novos, sempre com a intenção de enfatizar o caráter lúdico na criação e na apreciação estética. (LEITÃO, 1997, p.07)

Poética é concebida como “o estudo da invenção e da composição, em termos da reflexão sobre a cultura e o meio, em conjunto com o exame e análise das técnicas, procedimentos, materiais e meios de ação”. (LEITÃO, 1997, p.09). A ludo-poética, conceito forjado pela pesquisadora, designa uma abordagem que considera relações entre arte e jogo, prioriza a participação do espectador na construção de uma obra, que não se completa, fica em aberto, para novas possibilidades de instauração e interpretações.

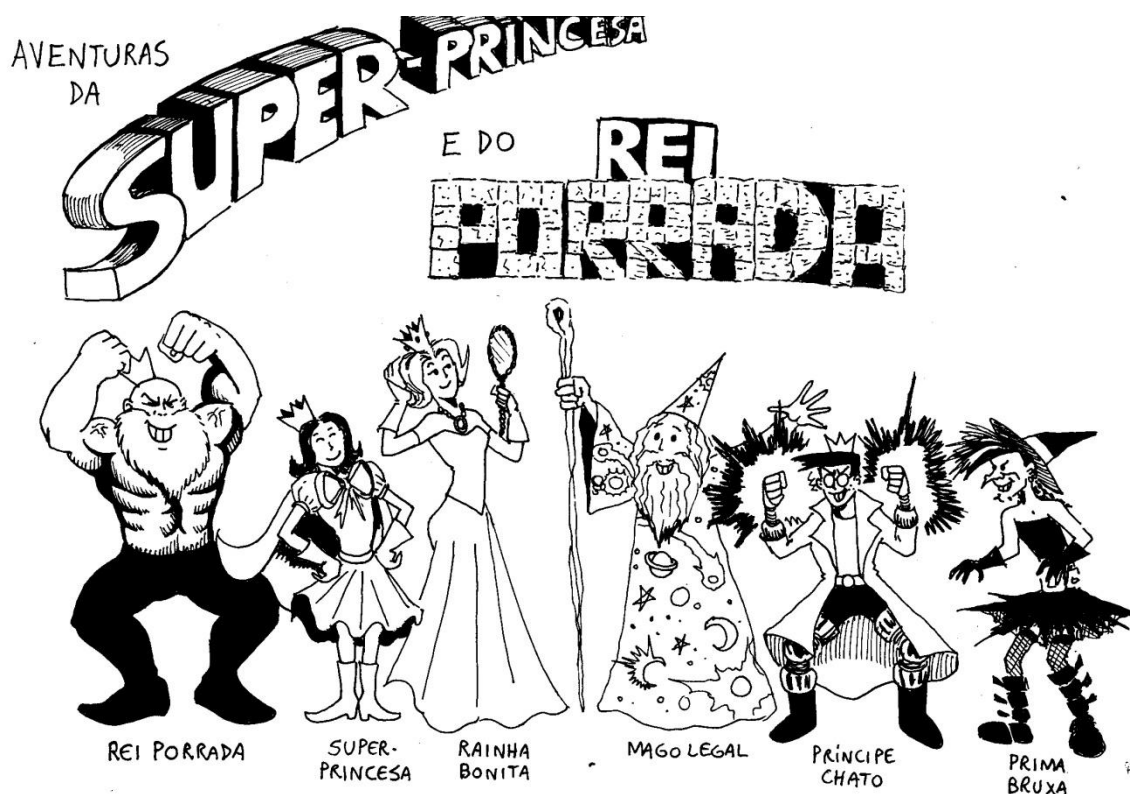
Associo o RPG às práticas ludo-poéticas, propostas por Luciana Leitão. O RPG como um jogo de interpretação, permite que os jogadores assumam papéis de personagens, criando narrativas colaborativas, dentro de um sistema onde as regras são flexibilizadas, para acolher escolhas e direcionamentos para a trama a ser experimentada. Outro fator relevante é a ausência de um ambiente competitivo, no RPG raramente existem os vencedores ou os perdedores, os jogos são colaborativos e sociais, incentivando a imaginação, sem limitar o comportamento do jogador a um enredo específico e pré-determinado.

O que motiva este tipo de jogo ou brincadeira é o prazer de ser outro, de passar-se por outro, de criar um 'personagem', ou de transformar um objeto em qualquer outra coisa através do artifício da 'representação'. Isto não significa que o jogador pretenda enganar o espectador ou a si próprio, pois ele encarna uma outra personalidade somente durante a brincadeira; quando acaba o jogo ele volta a sua identidade. O jogado, assim como qualquer ator, está consciente de que representa algo que na verdade não é, pois a sua existência não se limita ao desempenho de um personagem em um jogo de “faz-de-conta” ou em uma peça teatral. (LEITÃO, 1997, p. 31)

Tomando como base minhas experiências como jogador de RPG, aliada ao conceito ludo-poética, desenhei a metodologia *Super-Princesa e Rei Porrada*. Concebida, a princípio, de forma distinta pelo gênero, mas trabalhei roteiros narrados ao estilo do RPG, de forma a estabelecer “momentos-chave”, em ambas as narrativas. A intenção era despertar indagações e reflexões sobre

as diferenças entre meninos e meninas, fazendo com que os mesmos interfiram no enredo com suas próprias escolhas.

Os momentos-chave se dão a partir da inserção de personagens (Figura 24) construídos pela trama para este objetivo em torno das diferenças (não somente de gênero, mas também em termos sociais e sensíveis), promovendo assim a união entre os gêneros durante a proposta, superando estereótipos de criação.



**FIGURA 24:** Elenco de personagens da HQ “Aventuras da Super-Princesa e do Rei Porrada”, construída para o questionamento e reflexão sobre diferenças de gênero em aulas de Artes. Modelo do Professor. Arte de Fabrício Lima.

Os personagens, idealizados por mim, são apresentados aos alunos da prática como possibilidades de *design*, os estudantes são estimulados a projetarem os personagens segundo seus interesses.

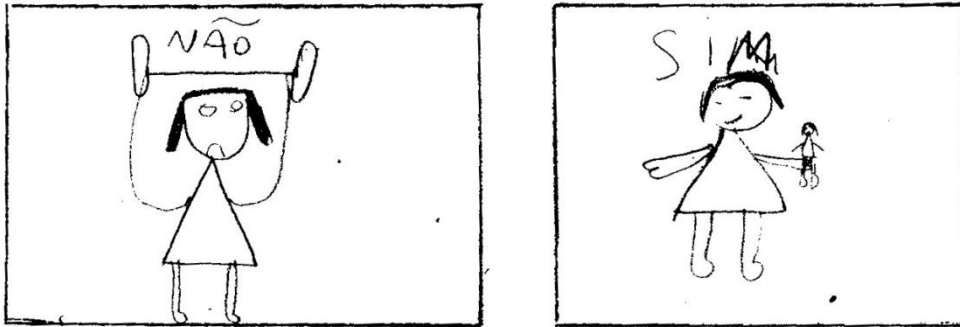
A prática se dá com a narração das tramas pelo professor, que são reproduzidas pelos alunos em forma de histórias em quadrinhos. A narrativa individual de cada gênero conta com uma descrição de um quadrinho por vez (primeiro ocorre a descrição de um quadrinho da trama de Super-Princesa para

as meninas, seguida pela descrição de um quadrinho da trama de Rei Porrada para os meninos e, assim por diante até o final da prática). Os alunos projetam o visual dos personagens e seus contextos, intervindo com suas escolhas nos momentos-chave de reflexão da prática e sempre que julgarem existir a necessidade de intervenção.

### **3.3 – As aventuras da Super-Princesa: Os Quadrinhos reflexivos das meninas.**

A narrativa para as meninas manteve o nome original de “Super-Princesa”. A trama conta a história de uma princesa que possui super-poderes. Apesar de sua condição super-poderosa, os valores de Super-Princesa funcionam de acordo com o estereótipo das princesas dóceis e de natureza pouco aventureira. Infelizmente, para a personagem, o papel de super-heroína é meio que imposto por seu pai, descrito pela trama como um “homem muito forte”. Embora, prefira ficar brincando de oferecer chás e organizar piqueniques com suas bonecas, ocasionalmente tem de adiar seu lazer infantil, para treinar seus super-poderes, conforme a exigência de seu pai.

Na trama de Super-Princesa, as meninas são questionadas sobre papéis e atitudes das mulheres de forma lúdica e sutil, considerando a compreensão infantil. A exigência patriarcal em torno da identidade da personagem, propõe como reflexão: o pai que exige uma postura mais firme e independente da filha através do refinamento de seus dons naturais (no caso, os super-poderes) estaria empreendendo sobre a filha um padrão de dominação ou estaria buscando desenvolver o potencial individual da filha? É errado esperar que uma menina possa, em algum momento, equiparar-se a um menino, em termos de condições físicas? Em Super-Princesa, comparece o horror (Figura 25) que algumas meninas sentem em relação a atividades físicas, principalmente na escola. Daí, a piada recorrente na narrativa sobre o “stress” do treinamento.



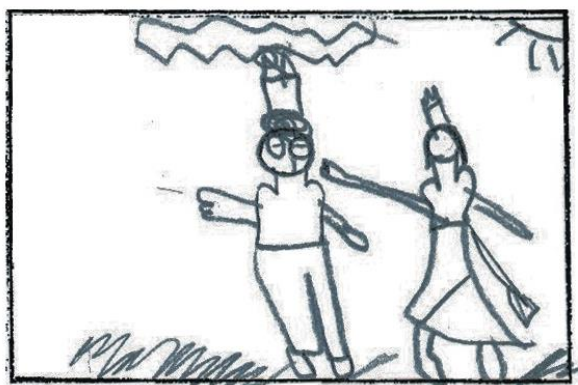
**FIGURA 25:** Desenho de aluna na prática de Super-Princesa. O desprezo pelas atitudes físicas se manifestou em diversas HQs das alunas. Fonte: Acervo do professor.

Sheila Scraton (1992) ocupa-se de modo particular das meninas e afirma que os cuidados com relação à sua sexualidade levam muitas professoras e professores a evitar jogos que supõem “contato físico” ou uma certa dose de “agressividade”. A justificativa primordial seria que tais atividades “vão contra” a feminilidade, ou melhor, se opõem a um determinado ideal feminino heterossexual, ligado à fragilidade, à passividade e à graça. (LOURO, 2012, p.79)

A condição de “princesa-padrão” defendida por Super-Princesa, é colocada à prova em dois momentos imperativos da narrativa. No primeiro, Super-Princesa tem seu chá de bonecas interrompido pelo super-nerd Príncipe Chato. O personagem representa a visão feminina em torno dos meninos, como uma força intrusiva em suas brincadeiras, que buscam interferir e modificar as brincadeiras femininas com elementos característicos das brincadeiras masculinas. Príncipe Chato surge destruindo com raios as bonecas de Super-Princesa. Os super-poderes e a postura de Príncipe Chato revelam os personagens dinâmicos, agitados e agressivos dos meninos em colisão com as personagens geralmente dóceis e comportadas das meninas.

Registramos a tendência nos meninos de “invadir” os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na “ordem das coisas”.(LOURO, 2012, p.64)

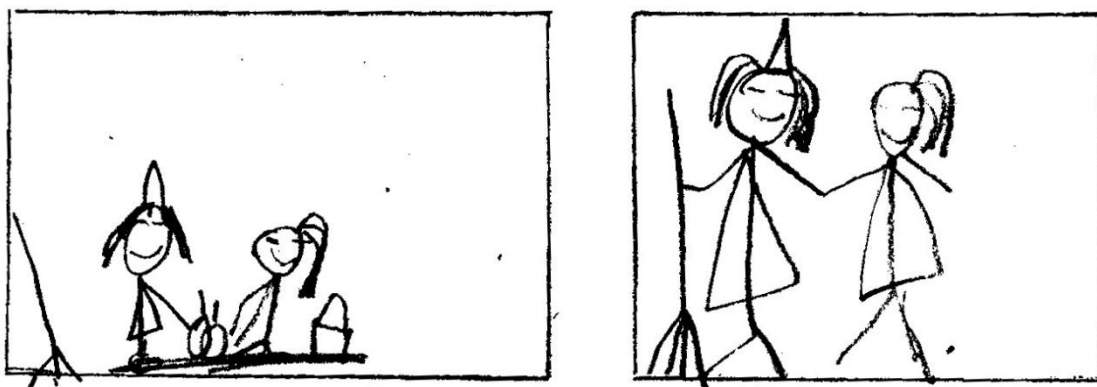
O personagem implica com as meninas e desencadeia uma tomada de atitude. Elas irão, de alguma forma, desconstruir o estereótipo do menino chato? Questionarão o porquê de suas ações? Seus super-poderes farão com que tenham um posicionamento diferente (Figura 26)?



**FIGURA 26:** Desenho de aluna na prática de Super-Princesa: a luta entre Super-Princesa e Príncipe Chato representa a agressividade como resposta de muitas meninas à intervenção dos meninos em suas brincadeiras. Fonte: Acervo do professor.

O segundo momento se dá com o surgimento da personagem Prima Bruxa. Super-Princesa irá realizar alguma atividade infantil de princesinha, quando é abordada por sua Prima Bruxa que deseja acompanhá-la em suas atividades. Prima Bruxa representa o estereótipo da menina diferente e que busca por inclusão. Ao colocar uma bruxa como prima de uma princesa, procuro apontar uma revisão da relação estereotipada existente entre princesas e bruxas, provocando as meninas a lançarem um novo olhar sobre a questão. Super-Princesa aceitará a amizade de alguém tão diferente dela (Figura 27)? Por que uma menina como Prima Bruxa é considerada diferente de uma menina como Super-Princesa? Podemos considerar que a caracterização visual e comportamental de Prima Bruxa é “errada”, se comparado ao estilo de Super-Princesa?

A imagem da Cinderela, por exemplo, esbelta, loura, magra, de olhos azuis, ensina, entre outras coisas, um modelo de ser mulher, através de sua figuratividade e ancora os significados construídos em torno de um determinado modo do que deve ser o feminino. O modo de ser mulher seja no plano estético, da identidade ou da subjetividade, está sendo composto a partir de referentes, assim como a visualidade dos meninos também está sendo produzida a partir desses modelos femininos. Se outros modos de ser mulher não são disponibilizados às crianças, então esse “tipo” passa a ser verdadeiro e válido para todas as crianças. (CUNHA, 2010, p. 151)



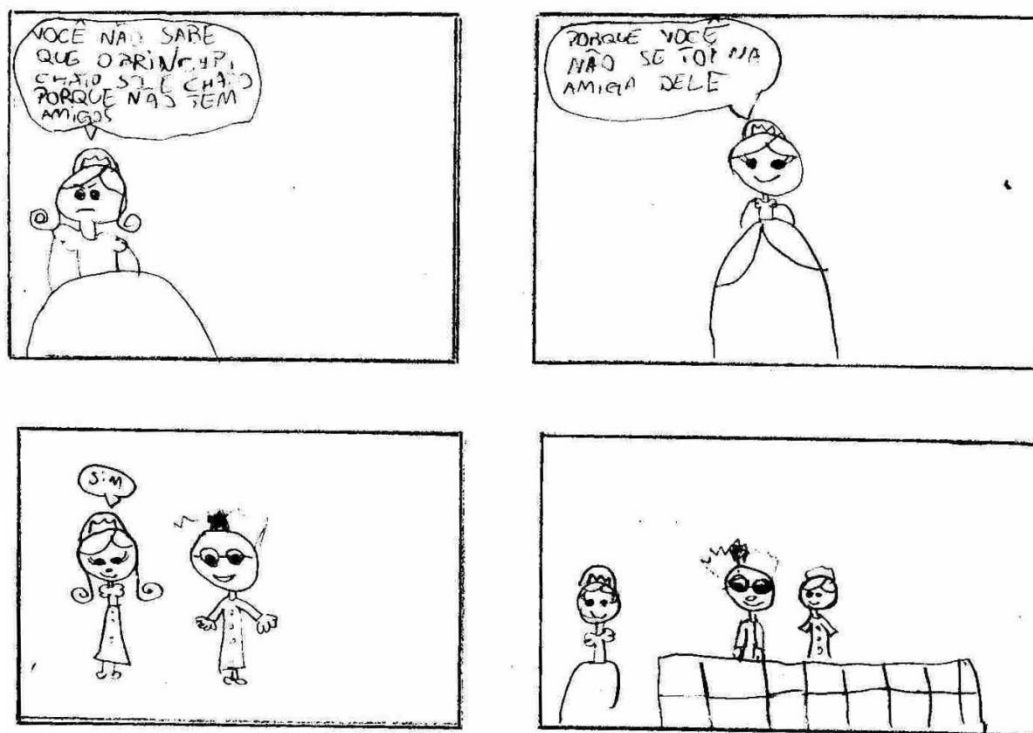
**FIGURA 27:** Desenho de aluna na prática de Super-Princesa: Um dos raros casos onde as princesas das meninas aceitam a interação com a Prima Bruxa. Fonte: Acervo do professor.

Essas questões levantadas nos quadrinhos das meninas são intermediadas pelo professor na figura do personagem de Rainha Bonita. Mãe de Super-Princesa e tia de Prima Bruxa, Rainha Bonita é descrita como sendo a mulher mais bonita do mundo, mas procuro desmistificar de antemão qualquer estereótipo de futilidade e arrogância que possa ser associado a ela, fazendo com que se mostre maternal, firme e sábia.

Com a personagem valendo-se da experiência de já ter sido uma menina, a Rainha Bonita se manifesta como a voz da razão e da consciência entre as disputas de Super-Princesa, Príncipe Chato e Prima Bruxa. A personagem não prega que as meninas devam ser submissas aos avanços dos meninos, mas ressalta que agressividade, assim como a permissividade, também não é resposta. Por sua vez sugere que busquem compreender o que faz os meninos agirem deste e de outro modo. No caso de Príncipe Chato, ressalta que o menino busca apenas chamar a atenção de Super-Princesa (avessa aos meninos) com intenção desastrada de formar uma amizade, devido aos trejeitos bruscos e inquietos da personalidade dos meninos (Figura 28).

Já o personagem de Príncipe Chato é programado pela narrativa para desculpar-se perante Super-Princesa por suas ações e com isso validar as palavras de Rainha Bonita. O teste consiste em verificar o conceito de reflexão e perdão dentro do aspecto sensível das meninas, com o objetivo de romper

com o estereótipo do “menino chato”; e, ainda, que é possível ambos os gêneros compreenderem um ao outro e conviverem em harmonia.



**FIGURA 28:** Detalhe de HQ realizada por aluna das práticas de Super-Princesa: aconselhada por sua mãe, a Rainha Bonita, Super-Princesa aceita a amizade de Príncipe Chato. Fonte: Acervo do professor.

No caso de Prima Bruxa, Rainha Bonita media as diferenças óbvias entre ela e Super-Princesa, permitindo à bruxinha o direito de esclarecer seus sentimentos sobre a prima princesa: no caso das meninas, como Super-Princesas, optarem por rejeitar a personagem, a mesma reage como criança magoada e revida contra o desprezo da protagonista. Com a briga interrompida pela figura firme e decidida da mãe (e também tia da Bruxa), Prima Bruxa expõe que gosta muito da prima princesa, mas que sofre por esta detestá-la automaticamente por simplesmente ser uma bruxa (Figura 29).





**FIGURA 29:** Detalhe de HQ realizada por aluna das práticas de Super-Princesa: Prima Bruxa é rejeitada por Super-Princesa. Fonte: acervo do professor.

Para a proposta, a seqüência de Prima Bruxa funciona como um fator de questionamento sobre a discriminação entre as crianças, tão comum e ao mesmo tempo tão ignorada pelos adultos e educadores. Frequentemente, a cultura visual determinista prega para as crianças a imagem da bruxa vinculada a um contexto de feiúra grotesca e maligna, movida por um sentimento de inveja e repúdio da beleza das princesas, ícones de feminilidade pura e singela. As meninas, por sua vez, associam o termo “bruxa”, muitas vezes a colegas que não se assemelham fisicamente à elas; uma “bruxa” para as meninas, pode ser a colega mais gordinha; a que usa aparelho nos dentes; a que usa óculos para corrigir a visão...

O encerramento da proposta de Super-Princesa se dá em um entrecruzamento curioso e proposital com a prática reflexiva para os meninos, por isso comentarei os resultados das práticas femininas juntamente com as práticas masculinas, após a descrição da narrativa lúdica de Rei Porrada logo a seguir...

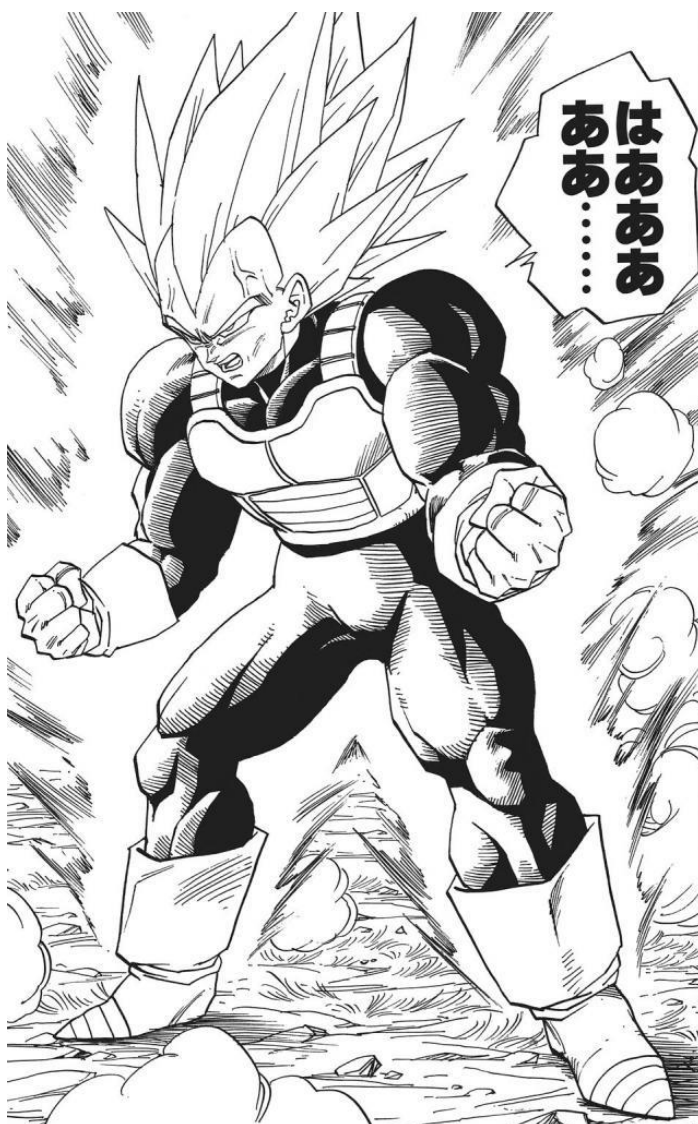
### 3.4 – As aventuras do Rei Porrada: Os Quadrinhos reflexivos dos meninos.

Em minhas práticas com Boneco de pauzinho com meninos, as narrativas autorais geralmente, compunham as aventuras de super-heróis. Embora a estética facilitadora do Boneco de pauzinho alargasse o potencial estético do desenho, a visão dos meninos, ao meu ver era, um tanto, estreita no que diz respeito aos conceitos por trás dos super-heróis que tanto apreciavam.

Os super-heróis, personagens existentes na linguagem dos Quadrinhos desde os anos 1930, constituem ícones exagerados do potencial físico e aspirações dos seres humanos. Uma proposição cujo objetivo é cativar as crianças com a aura de fantasia e imaginação de super-poderes e feitos incríveis desses personagens fantasiados. Embora resolvessem, geralmente, as adversidades através de força física e violência, os Quadrinhos sempre apresentavam os super-heróis como defensores da sociedade e combatentes contra o crime e a maldade.

Estes personagens capazes de voar ou desviar uma via férrea com um soco, propunham uma exaltação exasperada dos valores físicos sumamente irrealista e freqüentemente criticada apesar de tais heróis serem apresentados como combatentes pela justiça e pelo bem como apreciáveis perseguidores dos criminosos e malfeitores. (GUBERN, 1979, p. 23)

Com o passar das décadas, o papel dos super-heróis nos Quadrinhos passou por diversas revisões, assim como suas relações com o contexto cultural visual dos meninos. O advento dos mangás japoneses e o revisionismo pessimista dos anos 1980 nos super-heróis norte-americanos fizeram que surgisse a figura híbrida do anti-herói, uma espécie de mescla entre as posturas dos super-heróis com seus “antagonistas malignos”, denominados como supervilões. A febre dos chamados “anti-heróis” se alastrou por toda a década de 1990 e teve repercussões visíveis entre as crianças consumidoras de Quadrinhos, filmes e animações para a TV, demonstrando claramente a apreciação dos meninos por personagens agressivos e egocêntricos, despidos dos valores morais de eras passadas e tomados por sentimentos sombrios de vingança e anseio pelo poder (Figura 30).



**FIGURA 30:** Detalhe de página do mangá japonês Dragon Ball criado por Akira Toriyama. O anti-herói Vegeta, sempre arrogante e obcecado pelo poder, é um dos personagens favoritos dos meninos. Disponível em: [http://dragonball.wikia.com/wiki/Beyond\\_the\\_Super\\_Saiyan](http://dragonball.wikia.com/wiki/Beyond_the_Super_Saiyan)

A partir dos anos 2000, a importância do papel do herói foi retomada, mas sob novo revisionismo que introduz a figura de crianças como os próprios super-heróis. Um elemento presente no mangá japonês (Figura 31) desde os anos 1960, mas só recentemente consolidado no contexto ocidental, através de animações para a TV, como a série do célebre personagem Ben 10, um personagem criado para estabelecer um elo de identificação com o público infantil masculino.



**FIGURA 31:** Detalhe de Página do mangá japonês Dragon Ball de Akira Toriyama. Goten e Trunks são personagens infantis dotados dos mesmos poderes devastadores dos personagens adultos da série. Uma estratégia para criar relações de identificação dos meninos com a série. Disponível em: <http://picslist.com/image/20983597909>

O direcionamento dado aos super-heróis a partir de uma maior identificação com os meninos, em meu entender, acaba se deturpando em termos da mensagem que busca passar. Ben 10 é um bom exemplo disso. Na trama inicial do famoso desenho animado, o irrequieto menino Ben Tennyson é contemplado com o *Ominitrix*, um relógio alienígena que lhe confere o poder de transformar-se em dez alienígenas diferentes. Embora Ben seja um garoto displicente, até mesmo egoísta, se for comparado com a esperta e mais amadurecida menina Gwen (sua prima), é ele quem possui o poder de mudar os rumos da vida em todo o universo. Mesmo ficando óbvio pra o público espectador desse tipo de produção (e até mesmo para quem não consome essa mídia) que o uso do *Ominitrix* acabará por amadurecer o garoto, o que boa parte dos meninos que assistem o desenho compreendem pode ser algo

bem diferente. O que aparenta ficar implícito na série é de que mesmo sendo irresponsável, *Ben* é o herói por ser um homem; mesmo sendo menos dotado intelectualmente do que uma menina. Para os meninos, os valores morais dos personagens acabam se tornando descartáveis, assim como transformações e experiências sofridas com a intenção de potencializar o seu amadurecimento. Os garotos parecem apenas valorizar índices de força e conjuntos de poderes variados e impactantes.

Ministrei oficinas de produção de mangás durante a febre do mangá e anime Dragon Ball e pude constatar alguns desses comportamentos. Na trama de Dragon Ball, destacam-se dois personagens marcantes, pertencentes a uma raça de super-guerreiros espaciais. O herói, Son Goku, foi criado na Terra, com uma educação baseada no zen-budismo; extremamente poderoso, é um indivíduo dotado de compaixão, até mesmo para com seus inimigos mais cruéis. Já o anti-herói Vegeta, foi criado no espaço dentro de uma cultura marcial e dominadora que conquistava planetas e assassinava populações inteiras. A compaixão e o desejo pelo aprimoramento pessoal do herói Goku eram os elementos que permitiam a evolução de seu poder a um nível que o rival Vegeta, extremamente orgulhoso e obcecado pelo poder e pela dominação, não conseguia alcançar.

Os meninos de minhas aulas de mangá, não conseguiam aceitar esse argumento, pois vivem em uma sociedade capitalista que prega implicitamente que, o mais capacitado não deve deixar que nenhum obstáculo se interponha em seu caminho, ou seja; o homem deve ser determinado e invencível na conquista de seus objetivos, não se deixando por comprometer por “detalhes” como a compaixão e a sensibilidade, elementos mais comumente associados às meninas. Outro detalhe preocupante era a questão da responsabilidade, um elemento intrínseco às tramas dos super-heróis, mas quase sempre desconsiderado pelos meninos, que visualizam e apreciam apenas a fantasia violenta de grandes batalhas e poderes extremos contra terríveis inimigos e monstros medonhos (Figura 32).



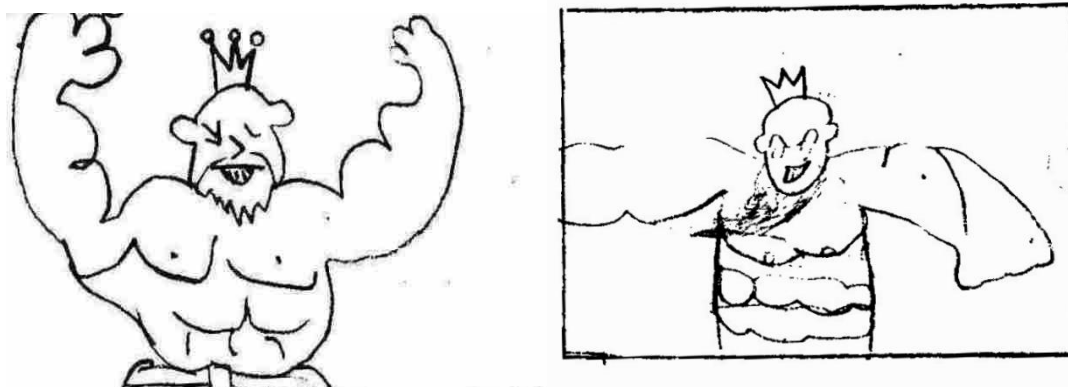
069 Dragonball vol.22

**FIGURA 32:** Página do manga japonês Dragon Ball de Akira Toriyama: exemplo de batalha violenta e estilizada bem ao gosto dos meninos. Disponível em: [http://dragonball.wikia.com/wiki/File:SSJ\\_Goku\\_vs\\_Frieza.png](http://dragonball.wikia.com/wiki/File:SSJ_Goku_vs_Frieza.png)

Frente a esse panorama restritivo na concepção de masculinidade por parte dos meninos em suas HQs, julguei necessário compor uma narrativa lúdica que os questionasse e propusesse reflexões em torno da figura do herói e de suas relações com o gênero masculino.

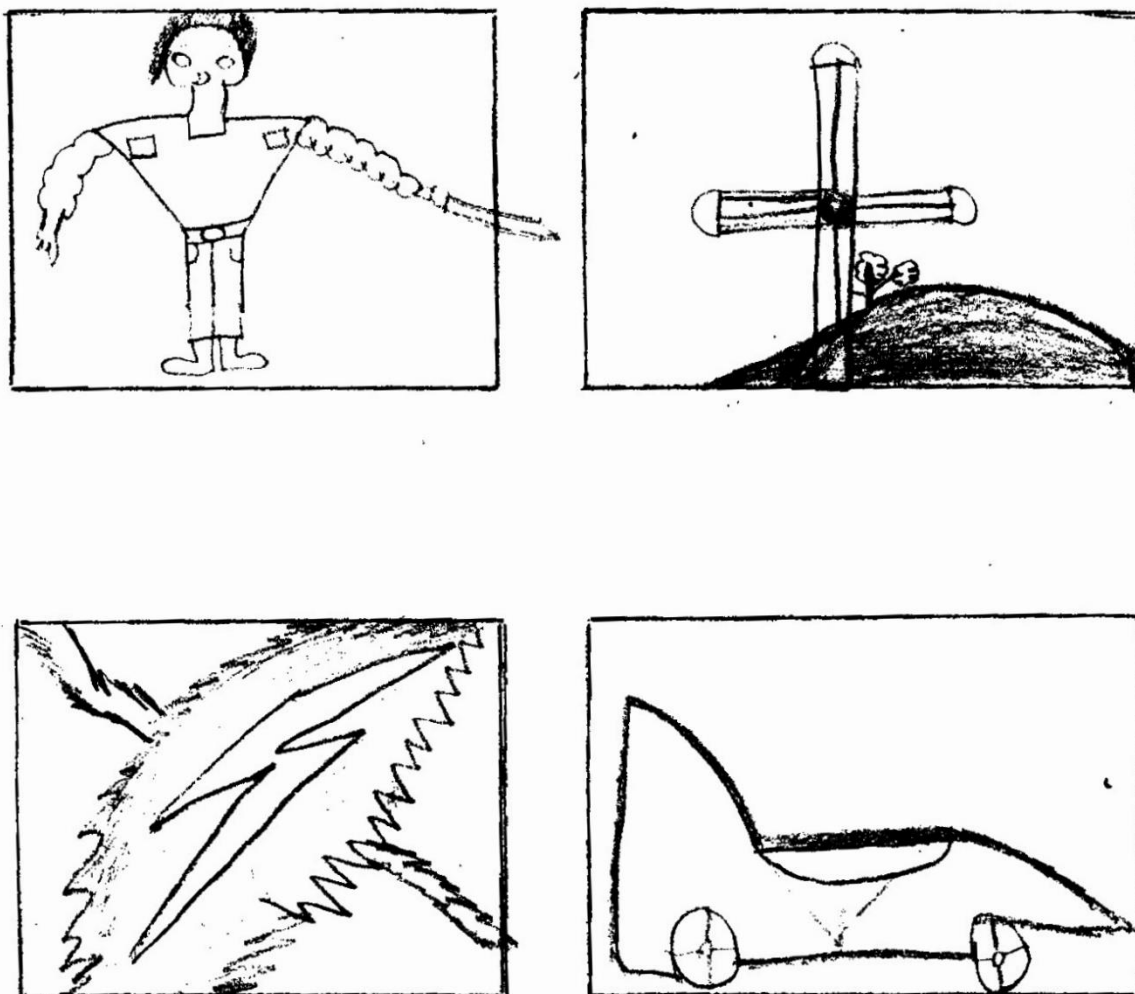


Como mencionado anteriormente, meus alunos das práticas de HQs haviam rejeitado a hipótese de trabalhar uma personagem feminina (Super-Princesa), mesmo sendo dotada dos super-poderes típicos dos universos masculinos de Quadrinhos. Assim sendo, construí uma segunda narrativa, criada para a reflexão dos meninos, onde é contada a saga do Rei Porrada, o ser mais poderoso que existe. O termo “Porrada” faz referência à força extrema, atitude masculina e perfeição física, representando uma gama de estereótipos comuns nos quadrinhos apreciados por meninos (FIGURAS 33 e 34).



**FIGURAS 33 e 34:** Representações de Rei Porrada feitas pelos alunos, com base no modelo desenvolvido pelo professor: perfeição física do personagem em destaque. Fonte: Acervo do Professor.

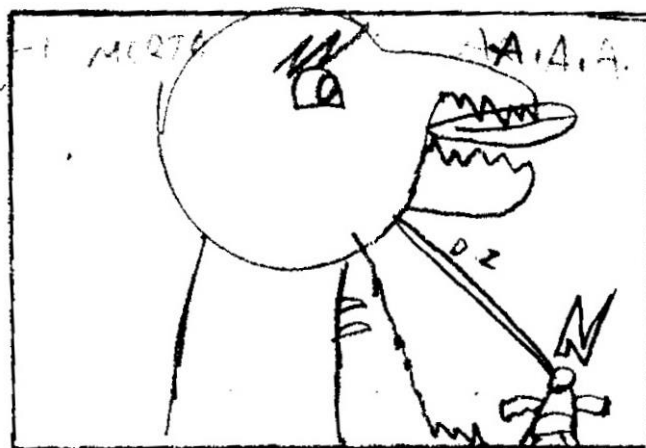
Além de possuir extrema força física, Rei Porrada apresenta um leque variado de super-poderes, como o poder de voar e disparar raios de força de seus olhos, além de ser indestrutível e possuir todo um arsenal de super-armas e super-veículos (FIGURA 35) para combater o mal.



**FIGURA 35:** Rei Porrada na representação de aluno: super-armas, uma base secreta e super-veículos que surgem através de raios e explosões; influências da cultura visual das HQs, do cinema, televisão e da indústria dos jogos e brinquedos. Fonte: Acervo do Professor.

O “mal”, na narrativa de Rei Porrada, existe apenas como a necessidade de algo a ser confrontado pelo herói (FIGURA 36), pois o personagem do herói, na mentalidade assumida pelas crianças, é um personagem que precisa de uma missão, de um objetivo, como convém a um personagem masculino.





**FIGURA 36:** Rei Porrada derrotando monstro gigante com seus super-poderes em representação feita por aluno: o “mal” representado apenas na necessidade de um antagonista para o poder do herói. Fonte: Acervo do Professor.

Mais adiante na narrativa, é revelada a origem do personagem e, descobre-se que, na verdade, Rei Porrada é um menino que se tornou um super-herói por intermédio de um feiticeiro chamado de Mago Legal. O menino, cujo nome não é revelado, era um garoto normal que prezava a diversão acima de estudos e responsabilidades e ansiava por uma vida mais emocionante e divertida. O Mago Legal funciona como uma pseudo-explicação para a forma como o menino se transforma em Rei Porrada, ganhando os seus poderes de uma forma leviana.

Percebi que os meninos não se indagam porque um poderoso feiticeiro se importaria em transformar um menino em super-herói, com base única em seu desejo de liberdade de uma vida entediante; apenas se identificam com o garoto, pois como ele, também consideram chato estudar e possuir quaisquer responsabilidades.

Rei Porrada é construído à imagem do super-herói clássico dos quadrinhos dos anos 1940, Capitão Marvel, mais conhecido como *Shazam*. Assim como na clássica HQ, o pequeno órfão Billy Batson é transformado por um mago em Capitão Marvel, ao pronunciar a palavra mágica “Shazam”, Mago Legal

concede ao menino o poder de se transformar no Rei Porrada, quando este pronuncia a palavra mágica “*Kimassa*”<sup>27</sup>. O diferencial entre os personagens é a responsabilidade que Billy Batson encara desde o princípio sobre o seu papel de herói e o fato de, frequentemente se transformar de volta para sua identidade de criança; o Rei Porrada por sua vez, não foi imbuído de nenhuma responsabilidade inicial e jamais retorna a ser criança, o que exemplifica o desejo precoce da criança contemporânea de se tornar logo um adulto, a título de maior liberdade pessoal.

A reflexão estimulada pela narrativa é a de conceber o papel de um verdadeiro herói, de questionar aos meninos se eles compreendem qual seria a realidade de um ser extremamente poderoso e qual a melhor conduta a ser assumida neste caso. Os meninos são questionados quanto aos aspectos das responsabilidades que grandes poderes acarretam (no melhor exemplo do clássico Homem-Aranha<sup>28</sup> da Marvel Comics) e se o real valor de um homem é medido pelos poderes superiores ou pelos bens materiais que venha a possuir.

### 3.5 - Resultados e Conclusões

A metodologia funcionou de forma que, as crianças ao intervir com suas próprias escolhas nos roteiros narrados ao estilo do RPG pelo professor, foram questionadas a respeito dos estereótipos de gênero assumidos por elas mesmas em seus processos criativos.

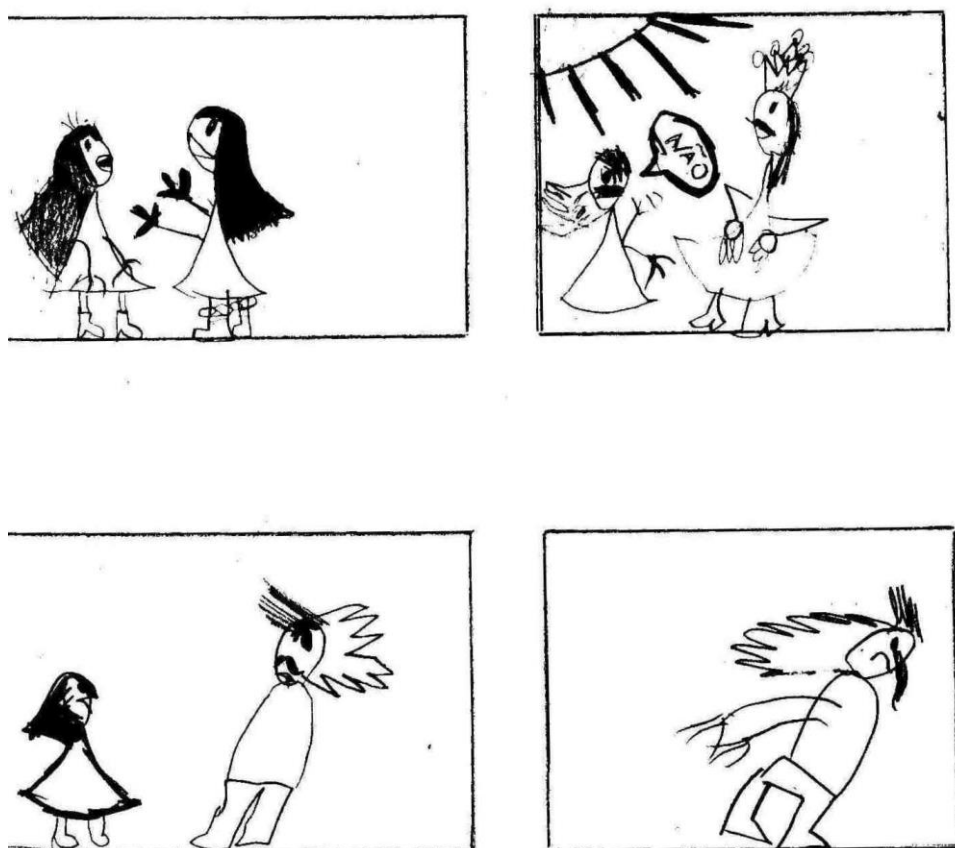
Os personagens Super-Princesa e Rei Porrada (assim como o elenco de personagens de apoio) foram retratados pelos estudantes como signos de suas particularidades e culturalismos, o que permitiu estabelecer formas mais flexíveis de estabelecer o processo reflexivo de acordo com cada caso.

---

<sup>27</sup> “*Kimassa*” é uma palavra mágica formada a partir da expressão “Que massa!”, uma gíria proferida geralmente pelas crianças, quando estas desejam salientar o quanto apreciam algo ou alguma situação em específico.

<sup>28</sup> “Com grandes poderes, vem grandes responsabilidades” é o lema ensinado ao jovem Peter Parker (antes deste se tornar o herói Homem-Aranha) pelo seu tio Ben Parker antes de sua morte, evento que desencadeia a transformação do jovem em um herói, guiado por esse lema de responsabilidade por seus próprios atos.

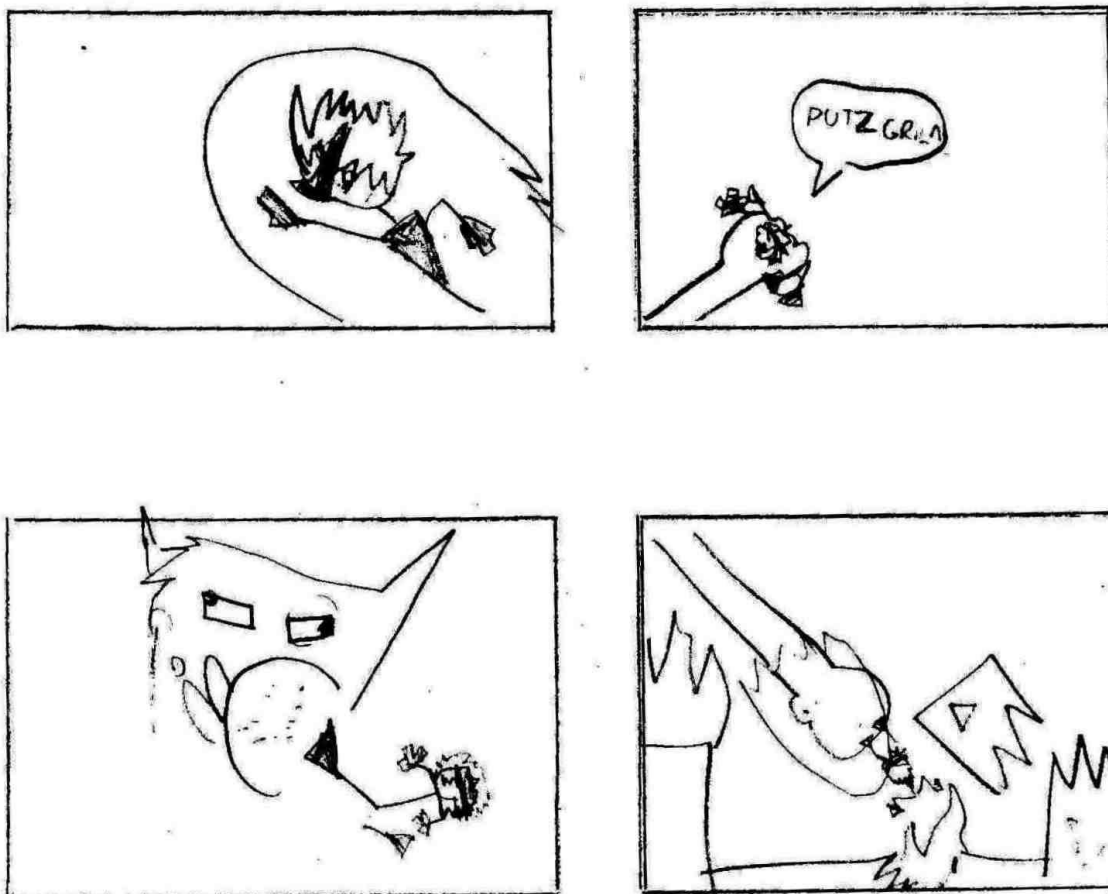
Algumas meninas mostraram-se mais abertas à inserção dos elementos visuais masculinos corriqueiros nas narrativas femininas e souberam superar estereótipos de gênero, como personagens femininas frágeis e unidimensionais. A visão das meninas em relação aos estereótipos da bruxa e do menino chato, por outro lado, tiveram resultados interessantes e variados: para a maioria das Super-Princesas criadas pelas meninas foi mais fácil perdoar as peraltices agitadas de Príncipe Chato do que aceitar as diferenças de Prima Bruxa; as resistências, em alguns casos, foram tão extremas, que nem os personagens mediadores conseguiram superar<sup>29</sup> (FIGURA 37).



**FIGURA 37:** Prática de Super-Princesa feita por aluna: exemplo de narrativa onde Super-Princesa não supera os preconceitos em relação à Prima Bruxa. Fonte: Acervo do professor.

<sup>29</sup> Algumas Super-Princesas se mostraram inflexíveis em aceitar Príncipe Chato (alguns casos) e Prima Bruxa (quase todos); mesmo sob ameaça de castigo por parte de Rainha Bonita, as personagens de algumas meninas representaram sem medo os preconceitos infantis de suas criadoras.

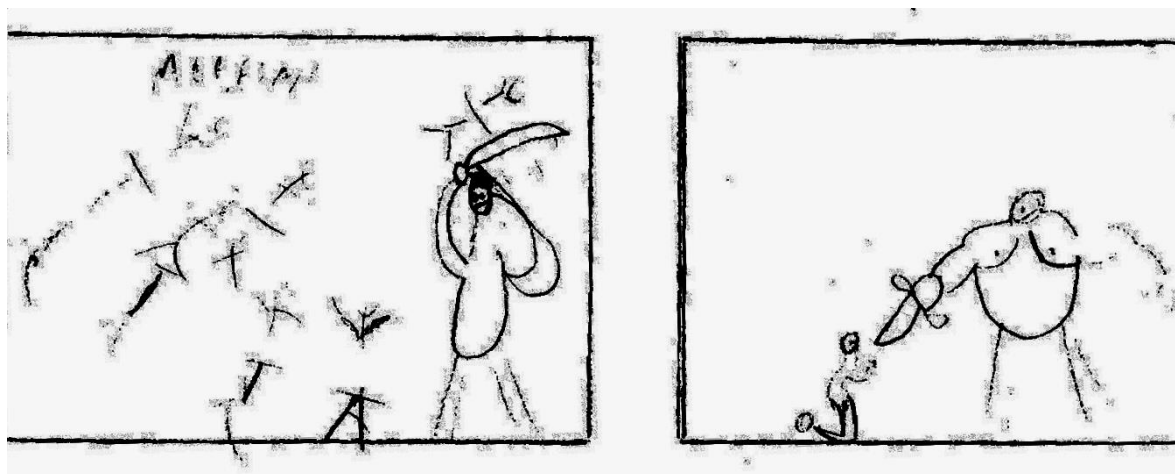
Os meninos por sua vez, lidaram com questões de responsabilidades associadas à masculinidade e poder e até demonstraram interesse pelas produções femininas apesar do repúdio inicial. Outro fator interessante era o maior contato de alguns meninos com a linguagem dos Quadrinhos; em um caso específico, a linguagem dos mangás (FIGURA 38).



**FIGURA 38:** Prática de Rei Porrada feito por aluno: forte influência das narrativas visuais dos mangás japoneses. Fonte: Acervo do professor.

Infelizmente, boa parte dos meninos representou a possibilidade de superpoderes de forma a representar um ideal libertário distorcido. A sequência onde a população da cidade destruída pela luta do herói com o monstro gigante questiona Rei Porrada sobre como ele irá assumir a responsabilidade sobre os danos causados. Muitos dos meninos responderam de forma

ingênuas<sup>30</sup> enquanto que outros acharam que o poder lhes dava autonomia para ser mimado e ser irresponsável; e tomar o que bem entender de quem quer que seja (FIGURA 39).



**FIGURA 39:** Prática de Rei Porrada feito por aluno: narrativa onde o Rei Porrada se mostra agressivo e imperioso em relação a qualquer um que lhe cobre suas responsabilidades. Fonte: Acervo do professor.

Nesses casos, a figura do Mago Legal assumiu outros ares buscando fazer refletir; de forma lúdica, mas refletir. Quando das ocasiões, onde os meninos buscaram desdenhar ou até mesmo ameaçar o Mago legal frente ao seu sermão reflexivo, a personalidade do personagem se alterou mais uma vez e lembrou que, aquele que provê os poderes ao herói, é o mesmo que os retira se este não se mostrar digno de sua missão. Os meninos mais ingênuos se viram perdidos e pediram pela intervenção de uma figura adulta, no caso o Mago Legal. Perante a demonstração de humildade dos personagens dos meninos em reconhecer o erro, o Mago se dispõe em reverter os danos causados à cidade e Rei Porrada aprende a lição de que ser um verdadeiro super-herói é mais do que os poderes, armas ou vantagens quaisquer que possuir.

<sup>30</sup> As respostas de alguns meninos a questão da responsabilidade sobre quem deve reconstruir a cidade e ajudar o povo foram ingênuas de acordo com a idade: “Ora, que a Polícia ajude as pessoas! Os Bombeiros!”. Nesse momento da narrativa, os personagens da população dizem: “Que Polícia?! Que Bombeiros?! Você ainda não entendeu?! Você destruiu a cidade!”

O momento da reflexão final da proposta é o momento em que as narrativas lúdicas das meninas e dos meninos se inter cruzam: Rei Porrada amadurece a sua criança interior, se tornando verdadeiramente um super-herói adulto; Super-Princesa, tendo se entendido com Príncipe Chato e Prima Bruxa retorna a seu treinamento, sendo observada, desta vez, bem de perto por seu pai, “um homem muito forte”; Rei Porrada se torna um herói querido por todos ao assumir sua responsabilidade como protetor do mundo e desposa Rainha Bonita com quem tem uma filha que vem a ser chamada de... Super-Princesa.

As crianças se surpreenderam com o inter cruzamento das narrativas aparentemente distintas. Durante toda a proposta, o processo de o grupo masculino ouvir a construção da narrativa feminina e vice-versa enquanto constroem a sua própria, serviu para quebrar a distinção geralmente comum entre os universos culturais dos meninos e das meninas, estimulando o interesse de todos, por ambas as narrativas: os meninos surpreendiam-se com as atitudes mais firmes e enérgicas de algumas Super-Princesas enquanto que algumas meninas foram bastante críticas quanto aos Reis Porradas dos meninos.

Ainda assim, alguns meninos no princípio, tinham a idéia de uma confrontação do Rei Porrada com Super-Princesa, com um propósito infantil meio “machista” de superação masculina; ao revelar que as tramas dos personagens não ocorriam ao mesmo tempo<sup>31</sup> e que, na verdade Super-Princesa era poderosa, por ser filha de Rei Porrada<sup>32</sup>, esse desejo dos meninos caiu por terra, pois agora sabiam que seu personagem tinha ligações paternas com a personagem feminina. As meninas por sua vez, se sentiram encantadas por Super-Princesa ser filha de Rei Porrada, pois isso indicava que a personagem um dia seria uma heroína tão poderosa e famosa quanto o pai senão mais.

---

<sup>31</sup> A narrativa de Rei Porrada se dá no passado enquanto que a de Super-Princesa ocorre no presente, o futuro de Rei Porrada.

<sup>32</sup> Durante toda a narração oral do jogo de criação da HQ, soltei pistas diversas sobre quem seria o pai de Super-Princesa, como o treinamento obrigatório de Super-Princesa estipulado por seu pai considerado “um homem muito forte”. Mesmo assim, as crianças nunca fizeram a ligação entre os personagens, tão acostumados que são à propostas distintas por gênero.

Para os meninos a proposta dos Quadrinhos lúdicos de Gênero foi um lembrete sobre a responsabilidade do poder e uma resignificação do que podem ser as manifestações dos sentimentos masculinos, procurando extinguir processos latentes de machismo já na tenra idade; para as meninas foi um estímulo no processo de criação de suas personagens femininas e fortes e uma reflexão sobre os malefícios da vaidade exagerada e de preconceitos baseados em estéticas impostas. E esse é o objetivo de lançar narrativas diversas que se inter cruzam, mostrando um cenário amplo onde as criações de meninos e meninas possam coexistir acima de diferenças estereotipadas e erroneamente associadas ao período infantil.

#### **Capítulo 4: A História Lúdica da Arte: pedagogias inventivas com adolescentes no Ensino Médio.**

A proposta de trabalhar com conteúdos de história da arte e da linguagem visual representou uma oportunidade para desenvolver mais uma estratégia em torno das narrativas lúdicas. A abordagem metodológica foi criada para o ministro da disciplina de Artes Visuais, durante minha atuação como professor substituto no primeiro semestre de 2015, para alunos do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL). Trata-se de uma escola profissionalizante em nível técnico integrado com o ensino médio.

O parâmetro para o desenvolvimento se pautou na ementa da disciplina que segue a linha cronológica da história da arte ocidental e propõe atividades práticas relacionadas aos conhecimentos artísticos referentes ao período estudado. Assim, projetei aulas experimentais e interativas. Utilizei recursos diferenciados para exposição de conteúdos, propus discussão, experimentação artística com materiais e técnicas variadas e uso de tecnologias. Saliento a ênfase que dei para os recursos e mídias presentes no cotidiano desses alunos, fazendo conexões com o conteúdo abordado.

O curso foi ministrado para um total de onze turmas, algumas com muitos alunos e outras com grupos menores. Também levei em consideração dados constatados no primeiro encontro com as turmas, onde a maioria dos alunos percebia a disciplina de artes como “muito teórica”, “intelectual” ou, ainda, que as práticas exigem “habilidades artísticas”. Tal posicionamento é reflexo de um ensino voltado para a técnica com metas que buscam resultados. Para romper essa visão equivocada e parcial sobre as artes, fundamentei a proposta no aspecto lúdico da arte, abrangendo desde a explanação dos conteúdos, desdobramentos práticos e reflexivos. Essa concepção se alia a uma intenção que busca uma articulação direta com a contemporaneidade dos estudantes, para demonstrar a importância desses conhecimentos em suas vidas, na sua formação como pessoas e como integrantes da sociedade.



O novo investimento nas narrativas lúdicas reúne um conjunto de procedimentos pedagógicos com objetivos de construir uma aprendizagem interativa e lúdica, onde o conhecimento prévio do aluno e seus interesses constituem o ponto de partida para estas proposições, que incorporam conteúdos emergentes e estabelecem nexos e hibridações, mais próximos do universo cultural contemporâneo dos adolescentes. Essencial para um ensino que vise uma formação integral, que ensina a pensar e que dá autonomia aos estudantes, como destaca o educador Fernando Hernandez:

Isso nos leva a considerar que a forma de aproximar-nos do conhecimento escolar da qual aqui se trata não nos “fixa” em verdades sagradas, universais e estáveis, e sim nos situa na tentativa de encontrar o que há por trás do que parece natural e nos coloca numa atitude de incerteza frente ao papel que as diferentes linguagens que se refletem nos saberes, nas disciplinas, nas matérias,...representam nesse processo de dar sentido à realidade. De certa forma, estamos colocando os estudantes, desde muito jovens, numa posição próxima a um certo relativismo (Lynch, 1995), que lhes sirva de vacina diante das visões fundamentalistas de um e outro signo que tratam de impor-se como formas legítimas e verdadeiras de interpretação da realidade. (HERNANDEZ, 1998, pág. 29)

Aliados a essa vertente encontramos outros arte-educadores, como Marly Meira, Mirian Celeste Martins e João Francisco Duarte Jr que enfatizam a valoração das vivências particulares dos estudantes e consideram o contexto onde se dão essas vivências e, finalmente, a relevância da produção artística derivada desses dois elementos.

#### **4.1: A experiência**

O processo contemplou os conteúdos discriminados no plano da disciplina, que incluía aspectos teóricos e práticos sobre artes visuais, conjugando as questões da história da arte e os fundamentos da linguagem visual. A estratégia lúdica buscou articular essas duas facetas do programa, para que fosse possível trabalhar nos três eixos de aprendizagem: apreciação, produção e reflexão.

O primeiro passo foi o contato inicial com as turmas, apresentando e discutindo o plano de ensino com todos e explicitando o caráter lúdico e reflexivo como parâmetro pedagógico adotado para percorrer a linha cronológica da história da arte desde a arte pré-histórica até a arte contemporânea<sup>33</sup>.

A proposta de uma abordagem lúdica dos conteúdos dividiu os alunos em opiniões diversas, com alguns favoráveis, prevendo uma versão simplificada da disciplina enquanto outros viram crescer seus receios para com as artes, dadas as suas proclamadas deficiências expressivas. Para sanar dúvidas e temores, após a apresentação do plano de ensino da disciplina, antes mesmo de qualquer aula teórica, propus uma prática plástica, com o tema “Eu sou o artista”, utilizando quaisquer materiais e técnicas. Os alunos se apresentam como artistas perante o seu professor, ou seja, através do trabalho dão a ver seu conhecimento sobre artes. Aproveitei para introduzir a questão de como um trabalho visual carrega em si um discurso. A proposta esclareceu como seria a estratégia e revelou o potencial da turma em termos de expressão visual. (FIGURA 40).

---

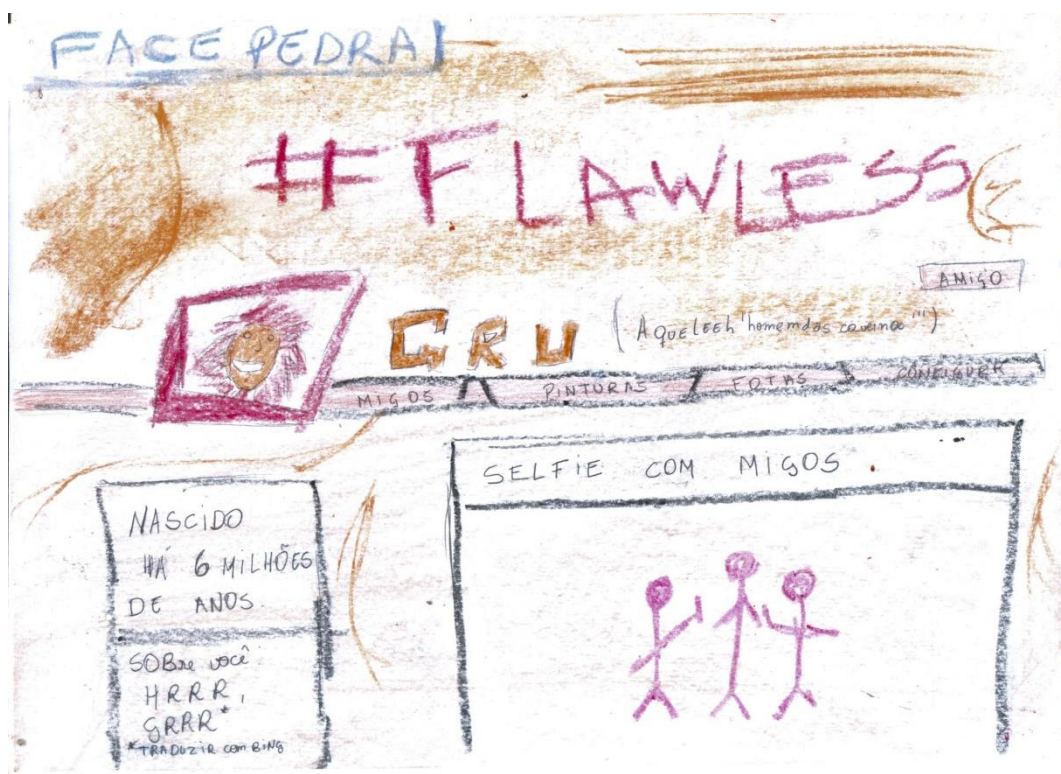
<sup>33</sup> Os conteúdos não foram os mesmos para todas as turmas, devido a diferenças de semestres: algumas turmas compreenderam aspectos da arte rupestre até o cubismo, enquanto que outras trabalharam a história da arte contemporânea (da arte cinética até a videoarte).



**FIGURA 40:** Proposta livre executada em colagem por aluno. Fonte: Acervo do professor.

Para algumas turmas, a primeira experimentação abordou a arte pré-histórica, mais precisamente, a arte rupestre. Para explicitar o aspecto comunicativo primordial da pintura pré-histórica, eu estabeleci uma relação das pinturas rupestres das cavernas com a rede social moderna do Facebook, com uma prática artística que denominei “Facebook Rupestre”. O exercício consistiu na criação de um perfil social para um homem pré-histórico (FIGURA 41), incluindo o *redesign* de ícones e *emoticons* segundo o grafismo e a expressão visual e verbal típicos da pré-história, atentando para os resultados plásticos conforme os materiais disponíveis naquela época.

O jogo lúdico se concentrou sobre o papel desempenhado pelas imagens na construção de narrativas e como formas de expressão de entendimento comum. A necessidade de comunicação permanece, as redes sociais atualizam o processo e colocam a questão sobre outras frentes, em escala global. Porém, das grafias rupestres aos atuais pictogramas das interfaces cibernéticas constata-se o mesmo princípio fundante – o poder de informação das imagens – trazendo eficácia e facilitação para o processo de comunicação.



**FIGURA 41:** “Facebook Rupestre” criado por aluno em prática sobre *Arte Rupestre*. Fonte: Acervo do professor.

Os resultados alcançados nessa primeira experimentação apontam para o entendimento da arte rupestre em termos estéticos, sociais e culturais. Considero que tal compreensão advém da performance adotada, que aposta no lúdico como provocador do conhecimento. Lancei mão dos recursos que costumava utilizar com as crianças quando narrava as histórias: expressão gestual, modulação de voz, desenho de esquemas e interpretações, próprias de um mestre de RPG. E, ainda, a volta do boneco de pauzinho, que revelou sua capacidade expressiva e aptidão para desbloquear alunos que se acham incapazes de desenhar. A exploração do tema pelo viés da comunicação serviu a diferentes propósitos. Explícita o potencial comunicativo da arte, seu papel predominante nas diferentes mídias e nos artefatos cotidianos e, o reconhecimento de que é preciso se alfabetizar visualmente para dominar essa linguagem.

Seguindo essa linha de trabalho que propõe relações entre a antiguidade das artes com a contemporaneidade dos estudantes, explorei a lei da frontalidade egípcia na prática “Self egípcio” (FIGURA 42). Os alunos realizaram em desenho e colagem como seria um “selfie” conforme a representação visual da figura humana idealizada pelos egípcios. Os estudantes também produziram tiras e cartoons de humor (FIGURA 43) mesclando personagens e contextos da arte tradicional egípcia em situações do cotidiano dos alunos.



**FIGURA 42:** Prática de “Selfie Egípcio” feita por aluno em colagem. Fonte: Acervo do professor.





**FIGURA 43:** Prática sobre frontalidade egípcia em cartum de humor “Manicure Egípcia” feita por aluno em desenho com pintura em giz pastel. Fonte: Acervo do professor.

Os resultados práticos demonstram uma compreensão do sistema de representação adotado nas sociedades egípcias da antiguidade, com uma estética que alia imagens, ícones e palavras remetendo aos afrescos e relevos com suas narrativas da vida cotidiana. O exercício revela uma apropriação que utiliza colagens, desenhos e edição de imagens, própria da arte contemporânea, em sintonia com a cultura visual dos estudantes.

Para o estudo da Arte Grega, resolvi trabalhar mitologias e visualidades a partir de produções cinematográficas. Assistimos a versão original do filme “Fúria de Titãs” (Clash of Titans), produção norte-americana de 1981 que investe na direção de arte trazendo referências de pintura, escultura, arquitetura e mitologia dos gregos (FIGURAS 44 e 45). O propósito maior foi demonstrar aos alunos o valor da representação visual em um debate entre os eixos: o antigo versus o contemporâneo. Comecei a proposta destacando que, muitas vezes, as produções audiovisuais atuais (avanzadas em termos de tecnologias visuais) podem pecar no quesito fidelidade quando da adaptação da História e das Artes. Filmes antigos, ao estilo deste primeiro Fúria de Titãs, focavam mais

no enredo, na reconstituição de época e em uma narrativa lúdica de entretenimento educativo onde os efeitos visuais, contemporâneos se contemplados com a perspectiva da época, serviam de suporte para a mensagem da história e não como o centro de todo o filme, como freqüentemente ocorre no cinema de entretenimento moderno, com o qual os alunos estão acostumados.



**FIGURAS 44 e 45:** Perseu e a cabeça de Medusa e a anunciação do casamento de Perseu e Andrômeda no templo de Tétis, a Deusa do Mar em cenas de Fúria de Titãs. Mitologia, arquitetura, pintura, escultura e vestuário de época em uma forma lúdica de aprender através do cinema.

A exibição do filme confrontou os alunos com um roteiro e uma direção de arte diferente de produções contemporâneas voltadas para o mesmo tema, como a série de livros e filmes de Percy Jackson, animes como Cavaleiros do Zodíaco

entre outros dentro do conhecimento e preferências dos estudantes. O caráter da mitologia era o que havia de mais proeminente em *Fúria de Titãs* e a estética visual dos deuses e monstros empregada pelo filme dava o tom de irrerealidade necessária a meu ver, para contextualizar aos alunos que a crença grega era composta por mitos que refletiam metáforas sobre a condição humana e não fatos verídicos; tanto quanto a crença cristã, por exemplo. E a reconstituição de época apresentada pelo filme, mostra como as artes desenvolvidas pelos gregos foram fundamentais para dar corpo a essa mitologia, rica em simbologias e significados.

A prática em torno dos conteúdos da Arte Grega envolveu um exercício de imaginação, onde os alunos puderam compor uma mitologia própria baseada no contexto sócio-cultural atual, utilizando desenhos, pinturas e colagens que debatiam e questionavam os aspectos políticos, sociais, culturais e estéticos da sociedade, com deuses e criaturas que encarnavam muitos de seus célebres representantes (FIGURAS 46 e 47). Os resultados alcançados pelo exercício demonstram a sensibilidade dos alunos, a apreensão dos conhecimentos através do humor e do lúdico para representar sua própria contemporaneidade pela perspectiva de uma mitologia simbólica e metafórica. Surgiram deuses e criaturas aliados a problemáticas atuais (drogas; poluição; excesso de individualismo e materialismo), bem como a representação irônica de celebridades do entretenimento, da política e das mídias em geral.



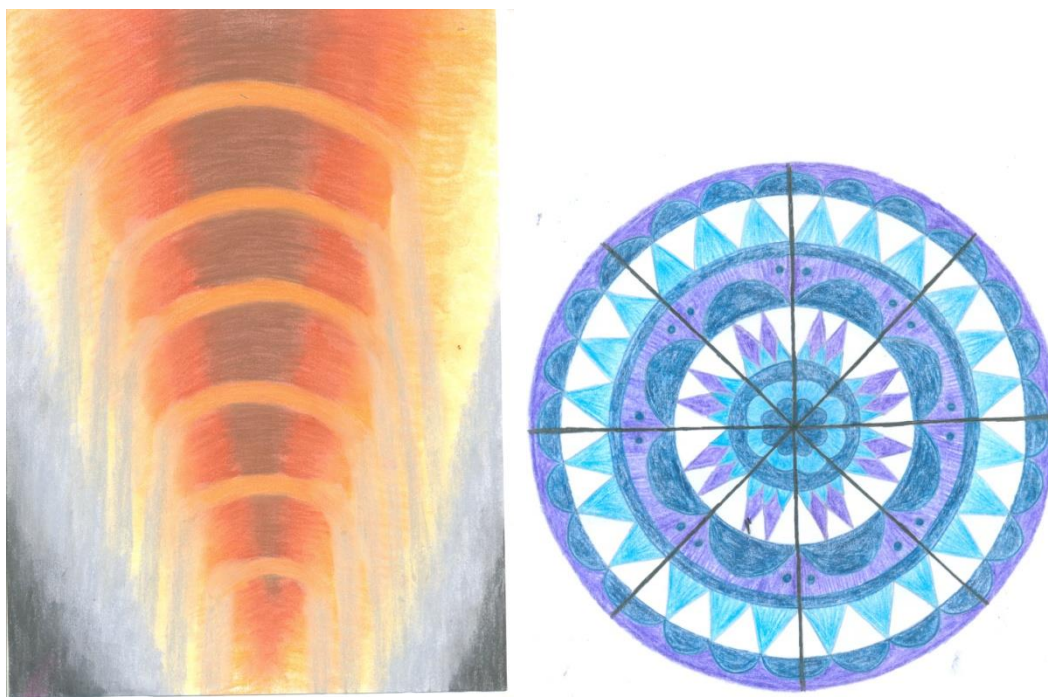
**FIGURA 46:** Prática de “Mitologia Contemporânea” realizada por aluna – “Deusa da Sedução: Seduz o povo com promessas e sai voando com o seu dinheiro”.Fonte: Acervo do professor.





**FIGURA 47:** Prática de “Mitologia Contemporânea” realizada por aluna – “Deusa da Fortuna falando ao celular com um de seus sacerdotes”. Fonte: Acervo do professor.

Seguindo o cronograma de trabalho abordei a Arte Medieval, uma temática que encantava bem poucos alunos. Levando em conta a apreciação que, esses mesmos alunos revelam por filmes, livros, games e animações em torno desse universo, era algo contrastante. Conforme explicaram, isso era devido ao foco dado somente à arquitetura do período. Para compor essa prática, resolvi pensar no porquê das características arquitetônicas serem tão relevantes no período medieval. Analisando imagens de interiores e exteriores das catedrais góticas e românicas, decidi que devia deixar os alunos extraírem da Arte Medieval, a sua própria arte contemporânea. Então propus aos estudantes uma prática onde eles podiam compor uma arte abstrata, baseada nas linhas curvas e sinuosas das catedrais góticas e românicas (FIGURA 48). Também deixei como uma opção para quem desejasse, a construção de mosaicos e vitrais no estilo medieval, mas de forma lúdica e também contemporânea (FIGURA 49).

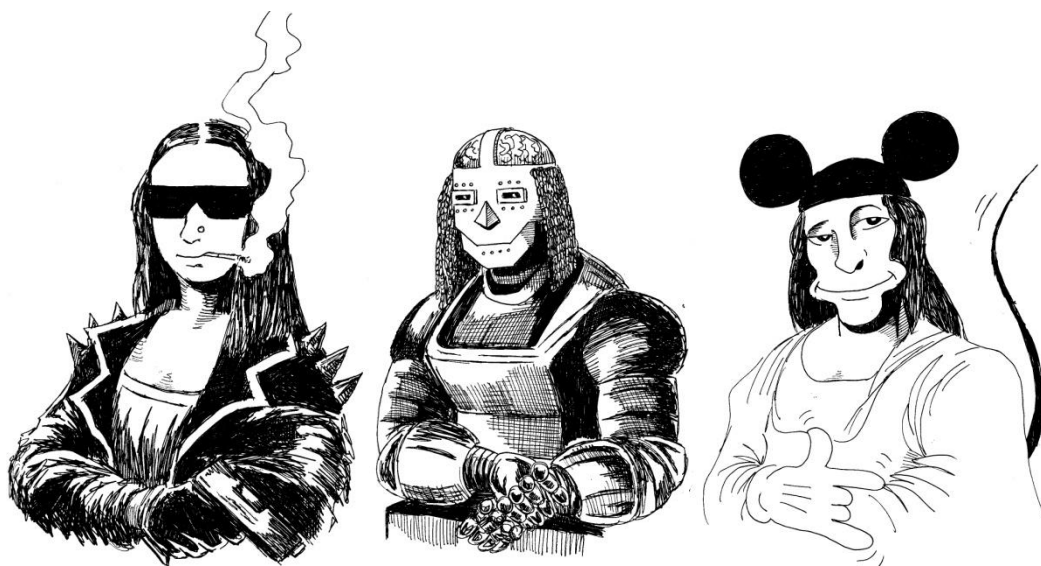


**FIGURAS 48 e 49:** Pinturas com base em arcos e vitrais medievais feitas com giz pastel por alunos.  
 Fonte: Fonte: Acervo do professor.

O resultado gráfico de vários trabalhos se mostrou muito satisfatório, com o destaque para obras que se valeram de giz pastel para as cores em resultados incríveis que lembram a iluminação característica do medieval. A liberdade de remodelar, de reinterpretar ou de simplesmente destacar algum elemento mais em especial foi outro fator crucial que impediu a prática de Arte Medieval de ser o primeiro revés das Narrativas Lúdicas.

Como o período do Renascimento artístico era próximo ao da Arte Medieval ao mesmo tempo em que propõe a grande reviravolta no mundo das Artes, eu decidi usar novamente a releitura. A partir de obras consagradas, ícones das artes visuais, com o enfoque maior na figura da famosa Monalisa de Leonardo da Vinci, praticamente o símbolo do Renascimento. Achei que seria estimulante se eu abrisse a proposta com releituras feitas por mim mesmo e foi o que fiz: “Monalisa Terminator” (parodiando o filme Exterminador do Futuro); “Monalisa de Ferro” (parodiando o personagem de Quadrinhos Homem de Ferro) e

“Monalisa vai à Disney”, com um chapéu de orelhas do Mickey Mouse e desenhada no estilo cartoon (FIGURAS 50, 51 e 52).



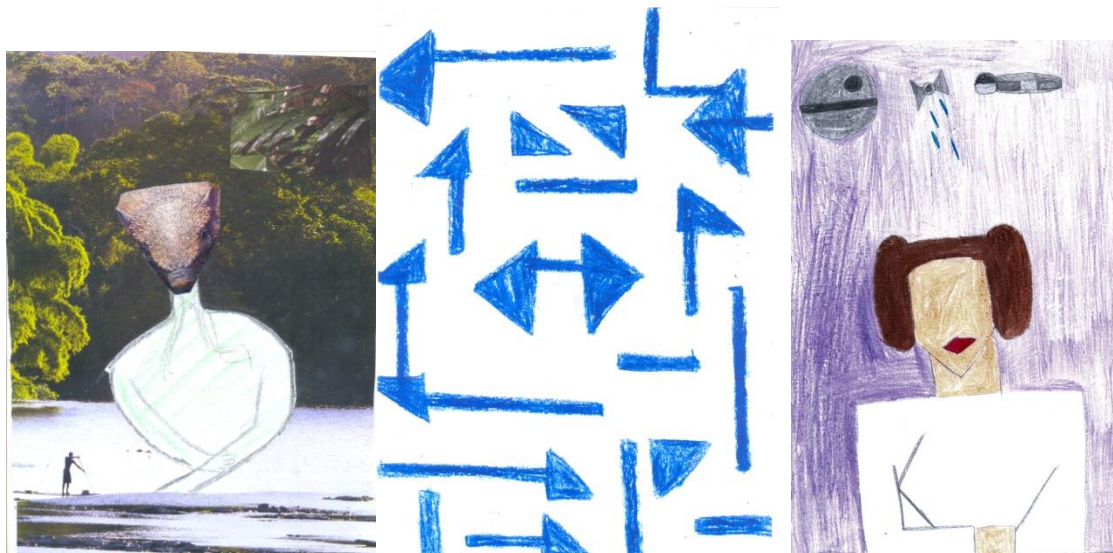
**FIGURAS 50, 51e 52:** “Monalisa Terminator”; “Monalisa de Ferro”; “Monalisa vai á Disney”.

Releituras de Monalisa, que ajudaram a esclarecer a proposta renascentista. Fonte: Acervo do professor.

Assim pude deixar bem claro o objetivo da proposta e ao mesmo tempo romper com certo tabu em torno de “o professor cobrar por atividades que ele mesmo não faz ou não sabe fazer<sup>34</sup>”. Nessa prática, emergiu novamente e de forma bastante incisiva a cultura visual presente na vida dos estudantes e alguns dos valores modernos que os pautam como as questões dos animais, do meio-ambiente, da ética e da estética em trabalhos bastante criativos e sugestivos (FIGURAS 53, 54 e 55). Inevitavelmente (eu diria felizmente), a Monalisa de Da Vinci foi a mais adaptada em releituras lúdicas e divertidas em uma profusão de desenhos, pinturas e colagens. As versões de Monalisa realizadas pelos alunos demonstram sua capacidade de apropriação. Quando “travestiram” Monalisa como a Princesa Leia de Star Wars, os alunos entronizam suas musas com o mesmo simbolismo e importância que as musas representavam para os grandes mestres.

---

<sup>34</sup>Observações resultantes de experiências artísticas anteriores decepcionantes; onde os alunos em sua maioria, procuraram testar minhas próprias capacidades artísticas. Considero um equívoco pelos dois lados, a aula é para o aluno brilhar, e o professor deve ser capaz de fornecer uma gama de possibilidades para que isso aconteça.



**FIGURAS 53, 54 e 55:** “Monalisa Animal” (colagem/desenho); “Monalisa Geométrica” (pintura com giz pastel) e “Monalisa Star Wars” (Desenho/pintura com giz pastel) – Releituras de Monalisa de Leonardo Da Vinci feitas pelos alunos. Fonte: Fonte: Acervo do professor.

A liberdade na concepção da arte Renascentista revelou não somente a influência marcante da cultura visual, mas também o caráter questionador dos estudantes: ao início dos estudos sobre Renascimento, alguns alunos questionaram o porquê dos conteúdos programáticos de História da Arte, em sua maioria, terem um enfoque quase que puramente ocidental. Satisfeito com a iniciativa dos alunos, decidi inserir conteúdos de História da Arte que propusessem perspectivas diferenciadas.

Optei por inserir Arte Oriental (chinesa e japonesa), um pouco devido à óbvia relação de alguns estudantes, com a linguagem dos mangás, filmes, seriados e outras mídias orientais populares entre os jovens e também devido à delicadeza e refinamento de alguns aspectos de sua arte como o desenho de paisagismo e a pintura na cerâmica. Na prática oriental, os alunos tiveram uma maior diversidade na escolha dos objetos finais de sua arte: os alunos puderam escolher entre o desenho de paisagismo e abordagens mais alternativas com montagens em colagem, desenho e pintura, sendo que a paisagem poderia ser concebida como ilustração em um leque. Até mesmo houve trabalhos



entregues no formato de origamis<sup>35</sup>. Em alguns trabalhos, esses elementos acabaram por se misturar, destacando como os estudantes visualizavam a cultura oriental pela perspectiva de sua cultura visual ocidental como os trabalhos que mesclam símbolos da cultura popular japonesa (como o monstro Godzilla) com o popular paisagismo em pintura e gravura dos orientais. Houve também trabalhos que mantiveram técnicas e temáticas características da Arte Oriental, tamanha a reverência de alguns alunos por ela (FIGURAS 56 e 57).



**FIGURA 56:** “E Godzilla veio no inverno” – trabalho realizado por aluno através de edição de imagens, mesclando o famoso monstro do cinema japonês com a famosa gravura japonesa.  
Fonte: Acervo do professor.

---

<sup>35</sup> Figuras feitas em dobraduras de papel.



**FIGURA 57:** Desenho feito a lápis sobre Arte Oriental. “Mulher Chinesa sobre as montanhas”.  
Fonte: Acervo do professor.

Também decidi incluir Arte Africana que, há algum tempo, vem buscando seu espaço de direito no ensino das Artes Visuais<sup>36</sup>. Minha intenção era trabalhar a criação de máscaras africanas, que tanto impressionaram Pablo Picasso. Porém, o objetivo maior era a compreensão dos rituais aliados à criação de máscaras pelos africanos; enfatizando que o uso de determinada máscara almeja encarnar o poder e a sabedoria de entidades místicas. O desafio lançado aos estudantes os provocou a representar quais forças, símbolos e entidades seriam invocados para lhes dar poder ou encarnar algo que admiram ou respeitam. Houve quem se sentisse afeiçoado ao padrão tradicional africano

---

<sup>36</sup> O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passou a vigorar com a seguinte redação: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira”. Em 10 de Março de 2008, a lei foi alterada pela lei 11.645 para a inclusão também da arte dos povos indígenas. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)

de máscaras ou até mesmo quem preferiu representar simbologias modernas, conhecidas entre os jovens, como máscaras referentes aos movimentos culturais góticos e hippies (FIGURAS 58, 59 e 60).



**FIGURAS 58, 59 e 60:** Máscaras criadas pelos alunos – Máscara Africana tradicional (colagem); Máscara Africana “Hippie” (pintura com giz pastel) e Máscara Africana “Gótica” (desenho).  
Fonte: Acervo do professor.

Na sequência, apresento resultados plásticos alcançados pelos alunos também nas práticas sobre Romantismo (FIGURAS 61, 62 e 63) e Barroco (FIGURAS 64, 65 e 66), com trabalhos que evocam idéias próprias dos alunos sobre esses movimentos, apoiadas nas narrativas lúdicas de seu próprio cotidiano; narrativas presentes nas novelas e seriados de televisão, nas Histórias em Quadrinhos, na literatura de ficção, cinema de terror e suspense. Conforme Meira:

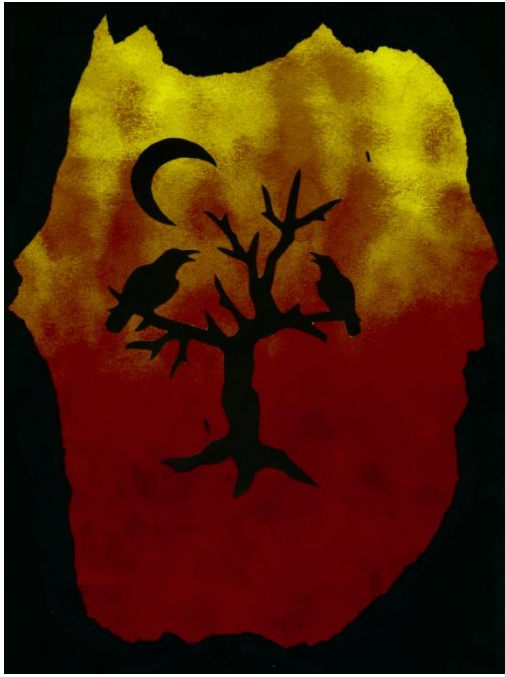
O imaginário de cada um precisa ser alimentado tanto quanto esvaziado de excesso de imagens. Palavras, imagens e gestos necessitam reencontrar-se para diferentes diálogos, não só os que obrigatoriamente a escola e a sociedade impõem. O refúgio da arte na escola permite essa oferta valiosa. Importa dosar oportunidades de aliar gesto corpóreo a atitudes de apreensão e compreensão adquiridas por outros e filtradas pelo professor, para que se ajustem à prática da criação que demanda realizar algo por meios tradicionais, como desenhar, pintar, editar imagens, modelar, construir ou montar algo espacial e temporalmente. (MEIRA, 2014, pág. 54)





**FIGURAS 61, 62 e 63:** O Romantismo pela visão dos alunos em desenho, colagem e pintura em giz pastel. Fonte: Acervo do professor.





**FIGURAS 64, 65 e 66:** O Barroco pela visão dos alunos em desenho, colagem e pintura em giz pastel. Fonte: Acervo do professor.

Se para ensinar sobre a História mais antiga das Artes Visuais, foi necessária uma tradução lúdica modernizada em termos de cultura visual, para as turmas que estudaram diretamente as vanguardas modernas da Arte Contemporânea, houve uma liberdade expressiva muito maior em termos de contextualização teórica e nas propostas práticas. Para essas turmas, o conteúdo inicial era Arte Cinética; para contextualizar melhor esses conhecimentos, recorri à expressão visual do movimento precursor da Arte Cinética, o Futurismo. Primeiramente, as práticas remeteram à forma plástica da representação de movimento nas artes do desenho e da pintura, sendo que os alunos se valeram de mesclas destes com a técnica da colagem (FIGURAS 67 e 68).

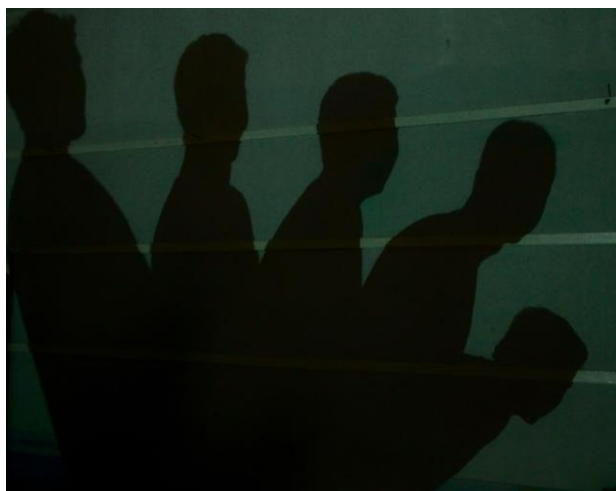






**FIGURAS 67 e 68:** “O vôo da Borboleta” e “Flores ao vento” - Trabalhos lúdicos de colagem, pintura e desenho feitos pelos alunos para representar as noções de visualização de movimento no Futurismo. Fonte: Acervo do professor.

Resolvi inovar também em termos de linguagem, propondo aos alunos experimentarem as novas práticas que os artistas das vanguardas contemporâneas se utilizaram para ultrapassar representações tradicionais, atualizando para apresentações de si em performances e happenings, imagens videográficas e infográficas e instalações de um modo geral. Tal proposição surgiu de uma brincadeira por parte de alguns alunos: aproveitando a luz do projetor de slides, para criar sombras com as mãos. Pensei: “Ah! Vocês querem brincar de fazer sombras?” Então, o jogo lúdico e corporal foi incorporado para uma prática performática de grupo, para dar conta do movimento futurista, conforme proposto por Duchamp em “O nu descendo a escada”. Esta foi a idéia para o teatro lúdico de sombras que denominei como “Sombras do Futurismo” (FIGURAS 69 e 70).



**FIGURAS 69 e 70:** Prática performática em grupo “Sombras do Futurismo”. Fonte: Acervo do professor.

Essa experiência forneceu a base para trabalhar com a arte performática, incluindo até mesmo, práticas individuais ou em grupo de Performance (FIGURAS 71 e 72) e Happening (FIGURA 73). Nos exemplos que se seguem, se pode observar como os alunos (a essa altura da disciplina) estavam ávidos e aptos a para expressar sua sensibilidade e imaginação através de outras linguagens.

Destaco aqui um texto de Meira que explicita minhas intenções com a proposta:

Minha experiência de muitos anos com a arte/educação trouxe a convicção de que possibilitar experiências sensíveis com diferentes realidades é a sua maior riqueza. Tratar o sentido de aprender pelos sentidos depende de afinar o corpo pra vibrar de modo qualitativo em relação aos eventos sociais, mas especialmente aos que caracterizam o fazer artístico. Acredito que toda experiência só acontece se houver realmente uma aprendizagem dos sentidos corpóreos, se toda a existência

do experimentador for colocada em ato, sob forma de *performance criativa*.

Em Artes Visuais a experiência do fazer está vinculada intimamente à estesia e à atmosfera de interação que tanto professores como alunos estejam vivendo no agora. (MEIRA, 2014, pág.53)



**FIGURA 71:** Performance do aluno, representando um momento de “iluminação religiosa”.  
Fonte: Acervo do professor.



**FIGURA 72:** Performance dos alunos – “O Xadrez invisível”. Fonte: Acervo do professor.



**FIGURA 73:** Happening dos alunos. A proposta de intervenção, ao interagir com o público da instituição, era fazer as pessoas desacelerarem o seu ritmo cotidiano e prestarem mais atenção às outras pessoas. Fonte: Acervo do professor.

O conteúdo seguinte manteve o caráter performático, mas trouxe de volta a expressões visuais tradicionais do desenho, pintura e colagem (FIGURA 74) para representar o entendimento dos alunos sobre o que foi o advento da Arte Pop por artistas como Andy Warhol e Roy Lichtenstein (as maiores referências para as criações Pop dos alunos). Contudo, foram os trabalhos fotográficos com edição de imagem realizadas com recursos disponibilizados nos próprios aparelhos celulares dos estudantes, o que deu o tom diferencial dessa prática (FIGURAS 75 e 76). Cabe considerar a problemática que o celular em si representa para a sala de aula de um modo geral; no meu caso em particular, busquei tornar o celular uma ferramenta a meu favor, dada a inevitabilidade do mesmo em sala de aula.





**FIGURA 74:** Prática de Arte Pop feita por aluna com desenho e pintura em canetinha e giz pastel. Influência das obras de Roy Lichtenstein e Andy Warhol, que traziam as influências dos Quadrinhos, cinema e da indústria de consumo norte-americana. Fonte: Acervo do professor.





**FIGURAS 75 e 76:** Práticas de Arte Pop feitas por alunos com fotografias editadas pelos aparelhos celulares dos estudantes; influências da obra de Andy Warhol. Fonte: Acervo do professor.

Só para exemplificar como trabalhei ludicamente com algumas das vanguardas trabalhadas, apresento a chamada para a prática dadaísta, que consistiu em uma declamação realizada por mim (FIGURAS 77, 78 e 79) dos próprios princípios do movimento: “Sejam criativos! Sejam expressivos! Sejam loucos! Sejam irreverentes! Sejam questionadores! Sejam livres! Sejam dadaístas!”







**FIGURAS 77, 78 e 79:** Fotos que simulam a postura corporal do professor utilizada em aula para a chamada transgressora dos princípios do dadaísmo. Fonte: Acervo do professor.

Os alunos adoraram a irreverência irônica e sarcástica dadaísta, assim como a liberdade plena para composições visuais *nonsense* e oníricas (FIGURAS 80, 81 e 82).

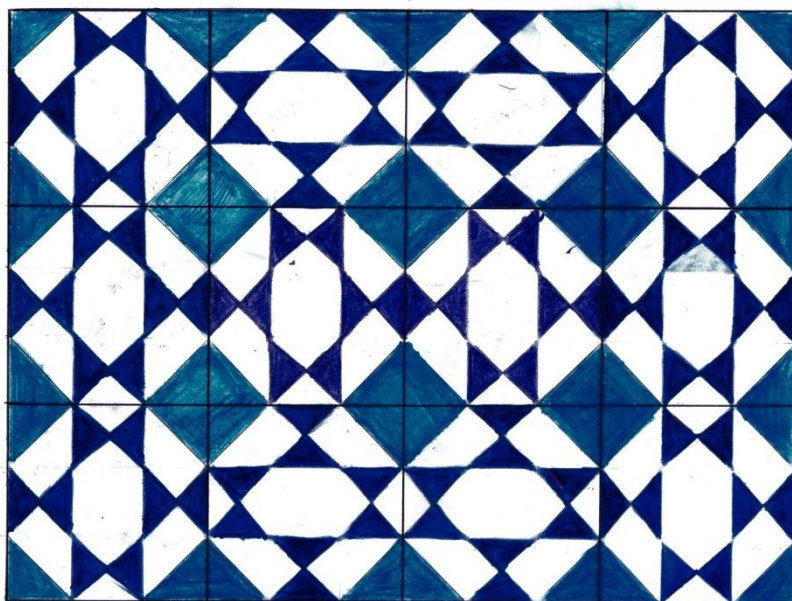


**FIGURAS 80 e 81:** Práticas de Dadaísmo feitas em colagem por alunos. Composições irreverentes que ironizam e refletem sobre questões sociais e estéticas. Fonte: Acervo do professor.



**FIGURA 82:** Poema dadaísta feito por aluna, conjugando texto e imagem, com forte influência da cultura visual com referências aos Quadrinhos e cinema. Fonte: Acervo do professor.

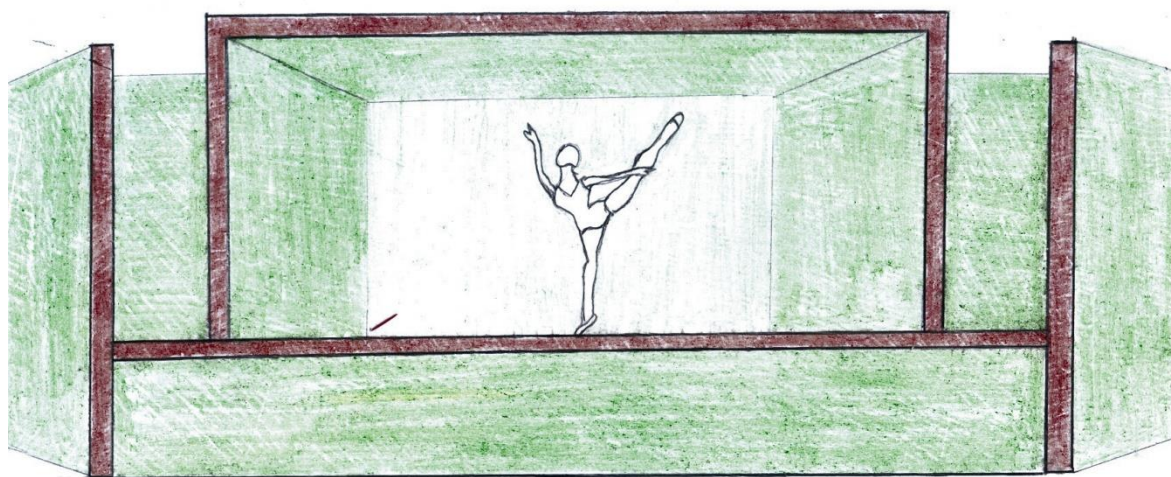
Em meio ao processo recebi uma colega estagiária em uma de minhas turmas de Arte Contemporânea, a estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais do CEARTE/UFPEL, Diana Kruger Martins. Por oito encontros ela ministrou aulas para a turma, se atendo ao programa de ensino da instituição e até mesmo adotando a proposta lúdica de ensino, elaborada por mim, fazendo uma mescla da retórica e técnicas tradicionais com um caráter mais informal e flexível. Valorou conhecimentos técnicos e experiências dos estudantes, obtendo resultados significativos, que me motivaram a investir em construções formais, que requerem rigor e precisão técnica. Na sequência apresento resultados alcançados pela turma sob orientação da estagiária (FIGURAS 83, 84, 85 e 86).



**FIGURA 83:** Composição em Op Art feito por aluna. Fonte: Acervo do professor.



**FIGURAS 84 e 85:** Obras conceituais feitas pelos alunos, refletindo sobre as carências da Educação e as diferenças de gêneros. Fonte: Acervo do professor.



**FIGURA 86:** Projeto para Instalação em uma concha acústica existente em um dos jardins da Instituição geralmente não utilizada. “A Bailarina” retrata a ausência da Arte que a aluna sente no local onde estuda. Fonte: Acervo do professor.

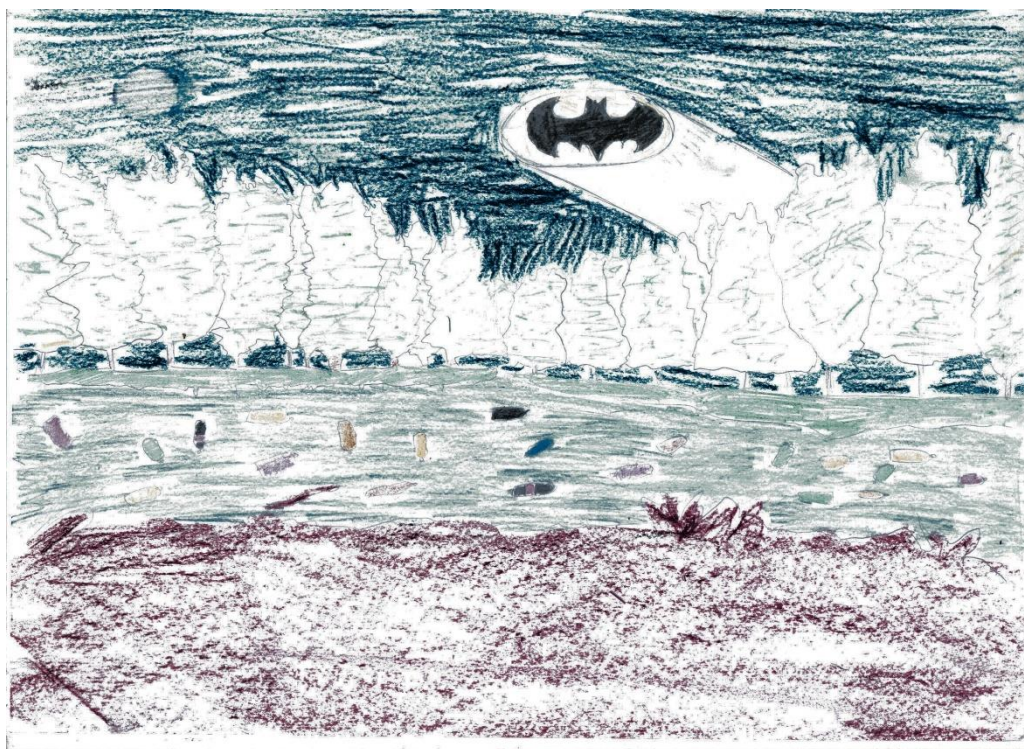
Acompanhei a performance da futura professora e pude comparar resultados alcançados sob sua orientação e sob minhas inovações. Percebo que o grupo (em sua maioria) adere às minhas propostas com certa “garra”, seja pelo desafio, pela brincadeira ou pela abertura ao irreverente e à possibilidade de transgredir que a abordagem pedagógica deixa explícito. Por sua vez, uma metodologia orientada para a obtenção de determinados resultados, também consegue a adesão dos alunos que vislumbram concretamente objetivos e resultados.

A partir da experiência com a estagiária aproveitei estratégias e resultados obtidos para propor para a turma, dinâmicas e improvisações em torno do Hiper-Realismo e Land Art (FIGURAS 87, 88 e 89). Destaco que, esses exercícios representaram uma oportunidade de sair do fazer comum em sala de aula, buscamos a luz natural, a paisagem e a transparência para as produções gráficas referentes a esses movimentos artísticos.





**FIGURAS 87 e 88:** Releituras Hiper-Realistas feitas pelos alunos (desenho e pintura com giz pastel), com forte influência de Arte Pop. Fonte: Acervo do professor.



**FIGURA 89:** “Bat-Sinal em socorro da natureza” – Projeto de Land Art feito por aluna (desenho/pintura com giz pastel). A idéia é deixar correr garrafas pet em um córrego e acionar um holofote com o símbolo do Batman para que ele venha resolver os “crimes ambientais”. Fonte: Acervo do professor.

Sempre que foi possível, procurei estimular atividades em grupo buscando uma maior interação entre os alunos e uma vivência de produção coletiva, uma vez que esse é um modo comum do fazer contemporâneo. Como exemplo das práticas interativas, trouxe os conhecimentos referentes à arte postal, um movimento existente dentro de vanguardas da arte contemporânea e que acabou por ter sua própria expressão, em função das inovações plásticas veiculadas pelos artistas. Um dos motes que me atraíram para trabalhar a Arte Postal com os alunos, era a idéia de um objeto de arte construído gradualmente através da correspondência entre pessoas de todo o mundo.

Para compor essa experiência, propus uma simulação desse contexto dentro da sala de aula: comprei diversos envelopes postais de tamanhos variados e distribuía para um primeiro aluno que deveria interferir artisticamente (desenho, pintura, escrita, colagem) e depois passar para o aluno seguinte que deve proceder da mesma forma. Para ampliar a dinâmica e o compartilhamento, de tempos em tempos, eu intervia com um elemento artístico aleatório que deveria ser incorporado, na nova rodada de troca.

Outro elemento indispensável para ser um professor educador lúdico é o de praticar também as atividades que propõe aos seus alunos, sejam estes crianças, jovens e/ou adultos; e participar das situações de vivências em si. Assim, esse adulto se experimenta e se descobre, permite-se viver seu próprio protagonismo. Como consequência, terá possibilidade do exercício de sua criatividade e, portanto, desenvolverá uma sensibilidade pessoal, ponto crucial para que suas propostas metodológicas possam realmente partir da realidade de seus alunos. Dessa forma, pode-se afirmar que é possível desenvolver um trabalho socioeducativo contextualizado. (BERTOLDO & VASCONCELOS, 2009, pág.69)

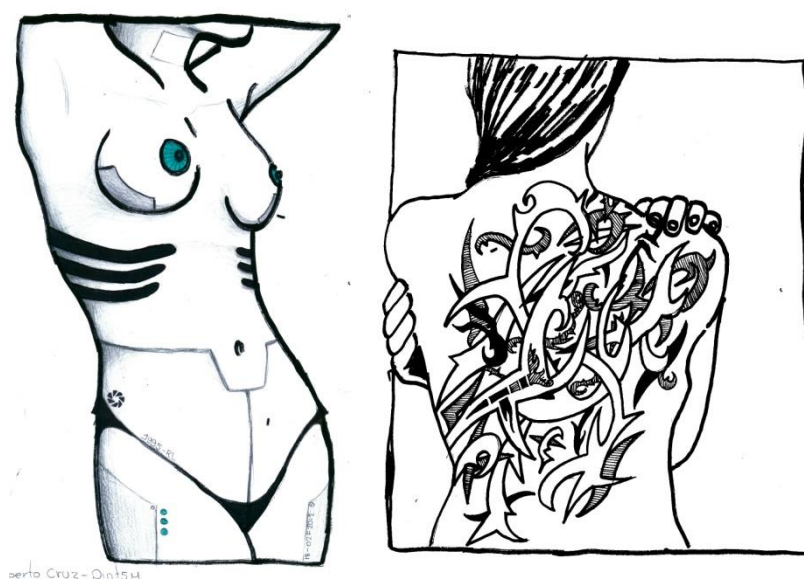
Os alunos apreciaram a experiência, pela interação, irreverência e humor da proposta e pela minha participação ativa no processo. Apresento alguns resultados obtidos (FIGURAS 90 e 91):





**FIGURAS 90 e 91:** Arte Postal em prática de grupo dos alunos – influências visuais do Cinema e dos Quadrinhos e reflexões sobre a indústria do consumo, a tecnologia e os valores modernos.  
 Fonte: Acervo do professor.

O corpo como suporte da arte, recorrente nas manifestações da arte contemporânea não poderia deixar de ser discutido junto aos grupos de adolescentes, por demais interessados e familiarizados com práticas como tatuagens, piercings; adereços e modificações corporais. Devido às dificuldades institucionais e de cronograma, adaptei a prática a partir de fotografias transpostas para desenhos, criando “modelos” para as intervenções dos alunos (FIGURAS 92, 93, 94 e 95).



**FIGURAS 92, 93, 94 e 95:** Prática de Body com influências visuais das tatoos, cinema, ficção científica e música. Fonte: Acervo do professor.



Tal prática introduziu, um conteúdo quase sempre polêmico, aberto às manifestações dos alunos, que se sentiram à vontade para refletir questões sociais fazendo avançar o debate em torno de tabus e comportamentos. Como destaca Hernandez, devemos possibilitar a diversidade de linguagens, contemplando habilidades individuais e/ou grupais:

Vivemos e trabalhamos em um mundo visualmente complexo, portanto devemos ser complexos na hora de utilizar todas as formas de comunicação, não apenas a palavra escrita. Se não se ensina aos estudantes a linguagem do som e das imagens, não deveriam ser eles considerados analfabetos da mesma maneira como se saíssem da universidade sem saber ler ou escrever? Deveremos aceitar o fato de que aprender como se comunicar com gráficos, música, cinema é tão importante como comunicar-se com palavras. Compreender suas regras é tão importante como fazer com que uma frase funcione. (HERNANDEZ, 2007, pág.24)

Para fechar o programa da disciplina, trouxe como conteúdo as práticas relacionadas a Videoarte. Minha estratégia foi deixar que a própria Vídeoarte falasse por si mesma: dessa forma, escureci toda sala e liguei caixas de som ao sistema de projeção. “A partir de agora, eu os deixo imersos sob os elementos e conceitos da Videoarte. E a Videoarte emerge por sobre vocês”. Esta foi minha chamada para a exibição de obras de renomados videoartistas como Nam June Paik e Bill Viola<sup>37</sup>.

Interessa destacar o impacto que tais apresentações tiveram sobre os alunos. Alguns apreciaram detalhes como a passagem do tempo; transposição de cenas; narrativa visual e reflexões alternativas sobre o uso das tecnologias; enquanto outros, afeitos à cultura de massa da indústria do entretenimento visual, consideravam Videoarte “viajandona”, num comparativo desdenhoso a qualquer videoclip da banda Pink Floyd, segundo suas próprias palavras.

A atividade envolveu a criação de vídeos pelos alunos. Tal prática foi prejudicada em função do fechamento do cronograma, contudo alguns alunos

---

<sup>37</sup> Videoartistas famosos por trabalhar reflexões não somente em termos das narrativas e edições visuais do vídeo, mas também em termos de suportes da obra de Videoarte em trabalhos resultantes da fusão entre vídeo, escultura e performance.

aderiram por puro prazer de criar um vídeo de forma lúdica, onde exploraram os conteúdos de Arte Contemporânea (FIGURAS 96 e 97).



**FIGURAS 96 e 97:** Cenas do vídeo “Sumindo na Arte” feito por grupo de alunos, onde trabalharam edição e sobreposição de imagens, com referências a ícones da cultura popular, como o “Seu Madruga”, famoso personagem do seriado de TV Chaves. Fonte: Acervo do professor.

A partir dessa experiência como professor, em uma escola que prioriza a desenvoltura técnica na formação dos estudantes, pude perceber como as narrativas lúdicas conseguiram promover o encantamento e a sensibilização dos grupos envolvidos, instaurando situações de aprendizagem que atenderam aos interesses de todos, professor e alunos.

Considerando as diferentes faixas etárias com quem trabalhei as narrativas lúdicas (as crianças no ensino fundamental e os adolescentes no ensino médio) pude observar semelhanças quanto aos interesses pela cultura e tecnologias de informação e comunicação, bem como a disposição pelas práticas que consideram a fantasia, o lúdico e a interatividade para tratar conteúdos programáticos de um modo geral.

Ressalto a necessidade que os alunos tem de expressar sua perspectiva sobre quaisquer assuntos e sobre o dever que, nós educadores, temos de contemplar suas expressões.

Considerando o quão recente foi a experiência, não tenho como dimensionar o diferencial acrescido em minha formação como arte-educador, posso relatar o quanto me impactaram os resultados alcançados e a sensação de dever cumprido que ainda guardo desse semestre junto à escola.

Confesso que encarei de forma diferenciada essa experimentação lúdica em particular, não somente devido ao trato com adolescentes, mas também os aspectos técnicos da instituição, o conteúdo de História da Arte (um desafio para um professor de Quadrinhos) e ainda o programa que exigia a articulação com fundamentos da linguagem visual. Sabia de antemão que seria difícil trabalhar a História da Arte diretamente através de quadrinhos com os adolescentes e que isso os limitaria a uma única expressão artística; a tarefa exigia uma perspectiva ampla e diversificada, conectada aos os temas do programa. Resultou que os quadrinhos se manifestaram de forma sutil e muitas vezes indireta, como uma influência visível na cultura visual dos alunos. Para mim, foi recompensador descobrir que poderia lecionar para além da minha área de conhecimento aprofundado (Quadrinhos).

As Narrativas Lúdicas para o ensino de História da Arte surgiram “em campo” como costume dizer; forjadas na sala de aula, como uma construção aberta considerando experiências e interesses do grupo. Um processo intuitivo e também espontâneo para compreender expectativas e promover o conhecimento dos alunos em relação à arte, em conexão com o mundo das imagens e do cotidiano dos alunos.

A liberdade da proposta abriu espaço para a manifestação pessoal e coletiva do grupo sobre os diferentes temas abordados e suas reverberações no universo cultural dos alunos. Como mencionado anteriormente, muitos tinham pouca idéia a respeito das Artes ou idéias estereotipadas sobre as condições e valores sociais das Artes<sup>38</sup>. Busquei romper com estes estereótipos, me

---

<sup>38</sup> Para muitos alunos, as Artes se apoiavam em um sistema de “elitização”; um padrão de valorização que só fazia sentido dentro de determinada classe social mais “abastada” ou eram pertencentes a um universo totalmente “intelectualizado”, totalmente restritas ao mundo acadêmico.

colocando dentro do debate, aderindo ativamente às práticas e dando depoimentos sobre minhas experiências, como estudante, pesquisador, professor e artista.

Meus alunos, como bons adolescentes, exerciam a crítica ao sistema e aos valores com veemência, porém a autocrítica pouco comparecia nos discursos. A desenvoltura técnica e a cobrança de resultados, por parte da instituição, pouco colaborava para a compreensão da necessidade da expressão artística na escola. Até então, a aula de Artes era concebida como uma “pausa” dentro do ritmo acelerado das outras disciplinas. Para outros, as Artes sequer valiam a pena; corroborando para isso, as experiências frustrantes com aulas de Artes.

Meu primeiro contato com as turmas buscou a parceria, a valoração do repertório e tratou de abrir espaço para a intervenção essencial de suas perspectivas pessoais para o bom andamento da disciplina. Esclareci a estratégia lúdica que seria adotada ao longo do semestre, inclusive “desenhando” para o melhor entendimento do processo pedagógico. Explorei o professor lúdico e interativo que sou, interpretando personagens; provocando debates; desafiando a turma em jogos e atividades transgressoras e buscando romper seus limites, me apropriando da imaginação, da sensibilidade e dos artefatos tecnológicos usuais.

Os aparatos tecnológicos (celulares e fones de ouvido) consistem uma problemática relevante nesta escola, conforme relatado em conselhos de classe nos quais compareci. A queixa dos professores sobre o uso excessivo dos celulares, interferindo no andamento dos conteúdos de suas disciplinas, resultou na imposição de regras coibitivas que, no entanto, não alcançaram êxito nenhum. Eu sabia que, se proibisse o uso dos celulares nas aulas de Arte, estaria construindo um revés em termos de aproximação com os alunos e me privando de uma ferramenta valiosa para o exercício artístico. Isso foi visível nas práticas, com os recursos de fotografia, vídeo e edição dos aparelhos celulares utilizados pelos alunos. O que era danoso para outros, em minhas aulas era proveitoso como ferramenta pedagógica. Foi visível o vínculo que se estabeleceu entre os conteúdos estudados e as experimentações com

Arte Pop, Arte Conceitual; Arte Renascentista; Dadaísmo e Land Art, por exemplo, através do uso dos celulares.

Os resultados comprovam que a vivência impactou positivamente o grupo. A qualidade estética, apresentada nas produções gráficas, plásticas e performáticas, dão a ver o quanto as turmas apreenderam o conteúdo, trazendo para suas vidas a arte em definitivo. O discurso lúdico revelou o conhecimento consolidado, pude acompanhar o florescer de alunos entusiastas, apreciadores e propositores, nas diferentes linguagens experimentadas. Cabe destacar, a ousadia das performances e happenings, frente aos obstáculos iniciais da própria turma, em uma instituição tão tradicional<sup>39</sup>.

Com a aula construída dessa forma, as práticas lúdicas constituíram um prazeroso e reflexivo método de avaliação dos conteúdos das Artes, sendo o meu principal método de avaliação para as notas dos alunos. A “nota” do aluno nas práticas lúdicas mais serviu como um lembrete de que, embora de constituição livre e integrada, a aula de artes não é uma atividade “recreativa” destituída de reflexão e avaliação sobre os conhecimentos administrados. A nota também serviu como elemento potencializador no resultado plástico dos trabalhos, para que não ficasse a impressão perante os alunos, que a liberdade concedida pelo professor e pelo caráter da disciplina, implique em trabalhos feitos de forma desleixada, somente a título de entrega.

Devo dizer que o processo não foi de todo “indolor”, na aplicação das Narrativas Lúdicas para o ensino de História da Arte. Mesmo com a grande aceitação e sucesso da abordagem de ensino e das atividades práticas relacionadas, houve casos de resistência e apatia e até mesmo de desrespeito, que necessitaram de uma intervenção mais direta, com uma conversa sincera entre professor e alunos. No tocante à parte sensível de lecionar Artes, me

---

<sup>39</sup> Houve happenings transgressores por parte dos alunos, como a turma que se deitou no meio do saguão de acesso da escola e a turma que encenou “assaltos lúdicos” em salas de aula e na lanchonete da escola. Questões como o alto índice de individualismo e o cenário precário da segurança na sociedade foram alguns dos temas de reflexão dessas intervenções.

reportei à mesma postura que tive com as crianças nas práticas de Quadrinhos lúdicos; pois como diz Hernandez, as crianças e jovens de hoje possuem um maior canal de acesso à informação e à cultura visual e acredito que isso deva ser acrescido de discurso sobre sensibilidade, responsabilidades e deveres sociais por parte dos educadores.

Apostei em uma conscientização sincera, direta, mas sensível quando se mostrou necessário intervir ou chamar diretamente a atenção dos alunos quando em situações de desequilíbrio no andamento das atividades de aula. Houve por exemplo, episódios iniciais freqüentes com uma das turmas, com alunos que tinham sentimentos antagônicos e desrespeitosos para com a disciplina de Artes, e demonstravam desinteresse e zombaria pelos conteúdos e práticas e até mesmo desrespeito pelo meu papel como professor por eu ser, segundo suas próprias palavras, somente um “professor substituto”.

Depois de algumas tentativas iniciais frustradas de diálogo, a respeito de uma melhor convivência e dinâmica em sala de aula, relatei em conselho de classe as atitudes dos alunos; estes por sua vez, repreendidos pelo conselho, vieram tomar satisfações comigo. De forma franca, expus que suas atitudes eram imaturas e até agressivas e preconceituosas, pois desrespeitavam um indivíduo que buscava compartilhar conhecimentos de uma forma adaptada para a sua própria expressão visual. Eu os lembrei também de suas próprias palavras, quando se queixaram de como a escola não se importava ou não permitia a expressão do seu pensamento individual; mostrei que eles não reconheciam nem valorizavam aquilo que tanto diziam querer.

A sinceridade no trato com os alunos e a determinação ao afirmar uma postura não condescendente para com as atitudes preconceituosas contra as Artes acabou por surtir efeito, mesmo que tardio; os alunos expuseram suas perspectivas, melhoraram suas condutas e acabaram por encontrar suas próprias formas de expressão visual. Como ocorreu com um dos alunos, que acabou se revelando um bom desenhista, com uma arte detalhista que recordava certos Quadrinhos europeus e com a aluna que encontrou bons resultados visuais com o uso das tintas.

Esse caráter lúdico de apresentar a história da Arte aliada à cultura visual, tão apreciada pelos estudantes, funcionou para que eles compreendessem os conteúdos de forma integrada às suas vivências. Como “defensor das artes”, perante esses alunos que consideravam a arte algo “de uma esfera excêntrica e muito distante”, procurei os conscientizar de que a Arte está presente em praticamente todo lugar. Era necessário aproximar a arte dos alunos de uma forma que pudessem compreender a importância desse conhecimento em suas práticas pessoais e profissionais.

## **Considerações Finais**

As narrativas lúdicas que utilizei em minhas aulas de Artes possibilitaram uma experimentação e um aprendizado significativo tanto para mim quanto para meus alunos. Percebemos a potencialidade da inserção de nossos interesses e perspectivas próprias em nossos processos expressivos, fossem eles como alunos aprendendo a produzir e eu como pesquisador e produtor aprendendo a ensinar. Aprendemos a questionar, seja a forma de como aprender; seja a forma de como ensinar. A partir dessas experiências, podemos perceber como as narrativas lúdicas promoveram o nosso encantamento em aprender e educar, atendendo aos interesses de todos os envolvidos.

Do meu lugar como professor propositor, percebi, apesar das diferenças óbvias entre crianças e adolescentes, a disposição pelas práticas pedagógicas que consideram a fantasia, o lúdico e a interatividade proporcionada pelas tecnologias de informação e comunicação. A cada experimentação, as vivências e os interesses pessoais exercem papel preponderante no processo educacional, contribuindo para o desenho pedagógico, que ora vai ganhando contornos mais vívidos, ora adiciona desdobramentos impensados, conforme requerem as Narrativas Lúdicas.

A inventividade e a flexibilidade buscadas como estratégias pedagógicas exigiam um investimento constante. Para desafiar os estudantes a superarem seus limites e vencerem estereótipos, é preciso ser criativo, ficar atento aos seus interesses e sobretudo estabelecer uma conexão com o cotidiano. Isso os fez construir conhecimentos significativos para si mesmos; dentro dos conhecimentos previstos pela estrutura educacional, na qual estão inseridos.

Ao rememorar como tudo começou, vislumbro essa caminhada, embora não tão longa e ainda recente, já demarcou minha vida profissional. Da necessidade de atender as expectativas das crianças, que queriam produzir suas próprias histórias em quadrinhos, surgiu a estratégia centrada no “Boneco de Pauzinho”; que ganhou novas dimensionalidades com as narrativas em



torno das “Aventuras da Super-Princesa e do Rei Porrada, até alcançar a “História Lúdica da Arte” se fez necessário um grande investimento. Me debrucei sobre conteúdos que exigiam um maior conhecimento, com destaque para a cultura visual, estudos sobre a expressão e a sensibilidade das crianças e dos jovens, questões filosóficas e metodológicas. O processo se tornou uma via de acesso para aproximar a didática do professor ao contexto sensível e contemporâneo de seus estudantes.

Para a realização dessa tarefa, foi preciso sair da área de conforto (quadrinhos) e navegar por outras linhas de conhecimento; criando, ousando e propondo hibridações artísticas com estudos de gênero, cultura visual e história da arte. Comprovando que o educador/artista/pesquisador pode e deve se arriscar, pois o processo educativo se inicia na abertura para o novo, na capacidade de estabelecer conexões com o grupo, com o cotidiano, com a vida.

As Narrativas Lúdicas guardam esse vínculo maior entre arte e vida. A metodologia não busca apenas o ensino da arte e da cultura de forma lúdica, mas ativar a reflexão, o caráter crítico e, sobretudo, conectar o conhecimento com o cotidiano. Cumprindo um dos propósitos maiores da arte – sensibilizar – atrair a atenção, ativar o sensível, instigar a refletir sobre determinadas questões e/ou problemáticas através da inventividade e imaginação.

O conhecimento da a/r/tografia, embora recente, me provocou a pensar o processo docente como uma poética. Busquei um maior envolvimento com os processos de pesquisa; não basta criar ferramentas e métodos para solucionar problemas e atualizar dinâmicas, se o caráter sensível não se faça presente na atuação. Cada vez mais, percebo o quanto o fazer se dá nessa mediação, onde concorrem todas as facetas: professor, artista, pesquisador, entusiasta.

Ao longo desse processo investi no pesquisador, envolvido diretamente com o objeto da pesquisa procurei soluções e lancei mão de ferramentas com o intuito de ativar e ou manter a paixão pela arte. Busquei ser o educador que se importa, que é sincero para consigo mesmo, assim como, para com seus alunos. E, sobretudo, o artista que sou, me motiva a dividir a emoção e a

alegria que sinto em criar, ensinar, investigar. As narrativas lúdicas, resultantes do processo, introduziram crianças e adolescentes no mundo da arte e foram responsáveis pelas descobertas realizadas, sobre seu próprio tempo e sobre si mesmos.

Ao final dessa jornada do herói, como diria Campbell<sup>40</sup>, só tenho a agradecer a todos os que participaram, direta e indiretamente, do projeto das Narrativas Lúdicas; pela generosa contribuição que deram para o aprimoramento dessas metodologias inventivas. De forma especial, agradeço aos meus alunos pela oportunidade de crescer e aprender com eles. Muito obrigado!

---

<sup>40</sup> Joseph Campbell (1904-1987) estudioso de mitologia, culturas primitivas e narrativas universais.

## Referências

BERTOLDO, Janice Vidal & VASCONCELOS, Janice F. Nunes. **A Educação na sociedade dos meios virtuais** / organizadoras Rita de Athayde Gonçalves, Julieta Saldanha de Oliveira, Maria Alice Coelho Ribas. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2009.

BUCKINGHAM, David. **Crece em la era de los medios electrónicos**. Madrid: Morata, 2002.

CARDOSO, Camilo; VALSASSINA, M. Manuela. **Arte infantil – Linguagem plástica**. Coleções Dimensões. Editorial Presença LTDA – Lisboa – 1988.

CASTELL, Cleusa Peralta. **Pela linha do tempo do desenho infantil: um caminho trans estético para o currículo integrado**. Rio Grande: FURG, 2012.

CELESTE Miriam. **Entrevistas: a inquietude de professores-propositores in EDUCAÇÃO**. Ed. 2006 – Vol. 31 – No. 02. Artigo Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/01/editorial.htm>

COX, Maureen. **Desenho da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DA CUNHA, Suzana Rangel Vieira. **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola** - / org. Raimundo Martins e Irene Tourinho. -Santa Maria: Ed.da UFSM, 2010.

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho**. São Paulo: Scipione, 1989.

DIAS, Belidson. Preliminares: **Ar/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes**. 2007. Anais da XVII CONFAEB/UDESC. Disponível em: <http://www.ppgdesign.udesc.br/confaeb/Anais/belidson.pdf>

DO VALLE, Dinorath. **Arte Infantil na Escola Primária**. São Paulo, SP: Livraria Nobel S.A.1970.

DUARTE JR. João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba -PR: Criar Edições LTDA, 2001.

DUARTE JR. João Francisco. **Entrevista para Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 12 - n. 3 - p. 362-367 / set-dez 2012. Entrevista realizada pela Profa. Dra. Carla Carvalho do Grupo de Pesquisa Cultura Escola e Educação Criadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVALI. Coordenação das professoras Dra. Adair de Aguiar Neitzel e Dra. Carla Carvalho.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**/ Félix Guattari; tradução Maria Cristina F. Bittencourt. - Campinas, SP: Papirus, 1990.

GUBERN, Rouman. **Literatura da Imagem**. Tradução Maria Éster Vaz da Silva e Irineu Garcia. Salvat Editora do Brasil, 1979.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho** / Fernando Hernández; trad. Jussara Haubert Rodrigues. – Porto Alegre : Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**/ Fernando Hernández; revisão técnica: Jussara Hoffman e Suzana Rangel Vieira da Cunha; tradução: Ana Duarte Porto alegre: mediação, 2007. Coleção Educação e Arte; v.7

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2008. (Coleção Similis)

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** / Marc Jimenez; tradução Fulvia M. L. Moretto. - São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 1999.

LEITÃO, Luciana Engelsdorff. **Ludo-poética. Uma proposta de abordagem da Arte Contemporânea sob o enfoque do Jogo**. Porto Alegre, 1997, 159p. {Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul}.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista** / Guacira Lopes Louro 14 . ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. Trad. Miguel Maillat. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MAZUR, Dan & DANNER Alexander. **Quadrinhos - História moderna de uma arte global**. Editora WMF Martins Fontes Ltda., São Paulo, 2014.

MAFFESOLI, Michel. **A subversão pós-moderna e o diabólico Maffesoli: uma breve discussão sobre o mal como essência necessária à mídia contemporânea**. Revista FAMECOS • Porto Alegre • no 26 • abril 2005 • quadrimestral. Pág. 112.

McCLOUD, Scott. **Reinventando os Quadrinhos**. São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda, 2006.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**/ Marly Ribeiro Meira e Silvia Sell Duarte Pillotto. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MEIRA, Marly. **O sentido de aprender pelos sentidos**. Arte/Educação: ensinar e aprender no ensino básico / organizadoras Silvia Sell Duarte Pillotto, Letícia Ribas Diefenthaeler Bohn. - Joinville, SC: Editora da Univille, 2014.

MERLEAU-POINTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Rio de Janeiro. Freitas Bastos, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin ; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

NUNES, Luciana Borres. **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola** - / org. Raimundo Martins e Irene Tourinho. -Santa Maria: Ed.da UFSM, 2010.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Contribuições da perspectiva metodológica ‘investigação baseada nas Artes’ e da a/r/ tografia para as pesquisas em Educação**. Artigo enviado para 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. 2.ed.rev.ampl.- Porto Alegre: Penso, 2012.

REILY, Lúcia Helena. **Atividades de artes plásticas na escola**. São Paulo: Pioneira, 1986.)

REILY, Lucia. **Usos da arte na pré-escola: alternativas**. In: CAMARGO, Luís (org.) *Arte-educação: da pré-escola à universidade*. São Paulo: Nobel, 1989.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **A criança e o artista: Fundamentos para o ensino das artes plásticas** /Paulo de tarso Cheida sans – campinas, Sp: Papirus, 1994. - (Coleção Ágere)

TAVIN, David M. e ANDERSON, David. **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola** - / org. Raimundo Martins e Irene Tourinho. -Santa Maria: Ed.da UFSM, 2010.

VERGUEIRO, Valdomiro. **Como usar as Histórias em Quadrinhos em sala de aula**/Alexandre Barbosa, Paulo Ramos, Túlio Vilela, Ângela Rama, Valdomiro Vergueiro, (orgs.). 3ed. São Paulo: Contexto, 2006. (Coleção Como usar na sala de aula).

VERGUEIRO, Valdomiro. RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009.